

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NELLY NARCIZO DE SOUZA

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA PEQUENA COM NECESSIDADES  
ESPECIAIS: CONCEPÇÕES DE MÃES, DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO

CURITIBA

2013

NELLY NARCIZO DE SOUZA

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA PEQUENA COM  
NECESSIDADES ESPECIAIS: CONCEPÇÕES DE MÃES, DE EDUCADORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação  
em Educação, do Setor de Educação, da  
Universidade Federal do Paraná, como requisito  
parcial para obtenção do grau de Doutor em  
Educação.

Área Temática: Cultura e Processo de Ensino –  
Aprendizagem

Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e  
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profª Drª Maria Augusta Bolsanello

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Souza, Nelly Narcizo de

Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais :  
concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de  
professoras do atendimento educacional especializado / Nelly Narcizo  
de Souza. – Curitiba, 2013.

181 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Augusta Bolsanello

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Inclusão em  
educação. 4. Educação especial. 5. Crianças deficientes – Educação.  
I. Título.

CDD 371.9

*Cada criança ao nascer nos traz a mensagem de que Deus  
não perdeu as esperanças nos homens.*  
(R. Tagore)

Dedico esse trabalho a todas as crianças que já atendi e com as quais aprendi a ter  
Esperança, Alegria, Fé e a certeza da grandiosa e complexa necessidade de  
insistirmos em construir uma Escola para Todos.

## **AGRADECIMENTOS**

Foram quatro anos de muitas transformações, as quais não vieram fácil ou delicadamente. Perante as dificuldades e desafios que a vida nos impõe, aproveito para agradecer a todos os que de algum modo foram determinantes em momentos preciosos dessa caminhada.

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello pela sensibilidade, compreensão e carinho com os quais sempre me guiou ao longo desses anos todos.

Especialmente agradeço às crianças que, ainda pequenas, já nos ajudam a transformar o que somos por meio de suas histórias, às suas mães, às suas educadoras nos Centros Municipais de Educação Infantil e às professoras do Atendimento Educacional Especializado, que gentilmente cederam as informações que deram corpo ao presente estudo.

Estendo meus agradecimentos às professoras que compuseram a Banca de Qualificação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Kirchner Guimarães, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobriansky Weber, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Minetto, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Helena Baptista Cordeiro e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania dos Santos Alvarez da Silva. Obrigada pelas informações e comentários pertinentes e enriquecedores que ajudaram a nortear esse trabalho.

Aos Professores, Colegas e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela oportunidade de convivência e aprendizado. Um grande abraço de agradecimento para Ana Flávia Hansel e Daniele Bonamin Flores, pelo tempo que passamos juntas e por tudo o que aprendemos.

À minha Família que, mesmo na distância, foi apoio importante nos momentos que julguei não conseguir prosseguir.

À Juliana Krieger, João Fadino e Ricardo Peixoto pelas ajudas ao longo da construção desse trabalho.

Ao Rogger, agradeço por ter se colocado ao meu lado especialmente nos momentos de maior dificuldade, preocupação e cansaço. Também meus agradecimentos pela revisão dos textos. Obrigado por tudo e, principalmente, por me trazer Cecília.

A todos os que hoje posso chamar de Amigos e que de algum modo contribuíram com essa pesquisa, deixo meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.

Paulo Freire

## RESUMO

A tese investiga as concepções que norteiam o processo de inclusão educacional da criança pequena com necessidades especiais segundo suas Mães, suas Educadoras da Educação Infantil, e suas Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O contexto e as participantes foram escolhidos por sua significativa influência no desenvolvimento humano, especialmente no que compete à primeira infância e à construção do processo inclusivo de crianças pequenas com necessidades especiais. As participantes foram entrevistadas por meio de perguntas abertas elencadas em roteiros previamente estabelecidos, em estudo de cunho qualitativo, exploratório e comparativo. Segundo os resultados, as concepções das participantes sugerem uma perspectiva inclusiva, voltada para a possibilidade de socialização da criança pequena com necessidades especiais com outras crianças sem estas necessidades, e para a concepção de que estar em inclusão é o cumprimento de um direito. As mães participam pouco do processo de inclusão de sua criança. Já as funções das professoras que trabalham no Atendimento Educacional Especializado são praticamente desconhecidas dentro do contexto do processo inclusivo das crianças pequenas que atendem. As educadoras de Educação Infantil, por sua vez, sentem-se despreparadas para atender as necessidades educacionais das crianças que são foco da inclusão. As educadoras destacam que a relação entre as crianças é um dos elementos que mais promovem o desenvolvimento dos educandos que estão em inclusão. Tanto as professoras do Atendimento Educacional Especializado, quanto as Educadoras da Educação Infantil demonstram variadas preocupações sobre o modo como vem acontecendo a inclusão de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais, e junto com as mães, chamam a atenção para a necessidade de transformações no modo como está se dando a inclusão de crianças pequenas na Educação Infantil. Esta pesquisa evidencia que a inclusão de crianças pequenas com necessidades especiais na Educação Infantil ainda reflete diversas contradições e desencontros, mas se mostra como uma experiência válida por ser uma ação que transgride o comum, pois proporciona novas reflexões, novas necessidades, dúvidas e significados, o que com certeza poderá gerar outras perspectivas e estratégias em prol da qualidade educacional e da promoção do desenvolvimento humano. Destaca-se a necessidade de que sejam realizados mais estudos dentro da presente temática dada sua relevância.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Necessidades Especiais. Educação Inclusiva.



## **ABSTRACT**

The thesis investigates the conceptions that guide the process of educational inclusion of the young child with special needs according with their Mothers, their Early Childhood Education's educators and their Specialized Educational Service's Teachers. The context and the participants was chosen for it's significant influence on human development, specially about the concerns early childhood and the building of the inclusive process of young children with special needs. The participants were interviewed through open questions chosen on pre-established lists, in a qualitative, exploratory and comparative study. According with the results, the participant's conceptions suggests a inclusive perspective, facing the possibility of socialization of a young child with special needs with other children without these needs, and to the conception that being included is the fulfillment of a right. The mothers participate little in the inclusion process of their child. But the functions of the teachers that work in the Specialized Educational Service are practically unknown inside the context of the inclusive process for the young children that them treat. The Early Childhood Education's educators, on the other hand, feel unprepared to meet the educational needs of the children that are the focus of the inclusion. The educators points the relation among the children is one of the elements that promotes the most development os the learners that are in the inclusion. Both the Specialized Educational Service's teachers and Early Childhood Education's educators shows various concerns about the way that the inclusion is happening with young children with special educational needs, and along with their mothers, call the attention to the necessity of transformations in the way that is occurring the inclusion of young children in the Early Childhood Education. This research shows that the inclusion of young child with special needs in the Early Childhood Education still reflects several contradictions and mismatches, but displays like a valid experiment for being an action that transgresses the common, for it provides new reflections, new necessities, doubts and meanings, which, for sure, will generate other perspectives and strategies on the behalf of educational quality and of the promotion of human development. Highlights the need of the realization of further studies inside of the present theme, given its relevance.

**Keywords:** School Inclusion. Early Childhood Education. Care Specialized Education. Special Needs. Inclusive Education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS SEGUNDO LAUDO MÉDICO E DIAGNÓSTICO .....	64
QUADRO 02. DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS SEGUNDO A TURMA EM QUE ESTÃO MATRICULADAS ATUALMENTE E O TEMPO EM QUE FREQUENTAM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CMEIs .....	64
QUADRO 03 – DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES PARTICIPANTES CONFORME IDADE, ESCOLARIDADE E OCUPAÇÃO .....	67
QUADRO 04 – DISTRIBUIÇÃO DAS MÃES PARTICIPANTES CONFORME COMPOSIÇÃO FAMILIAR .....	67
QUADRO 05 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE CONFORME IDADE, ESTADO CIVIL, OCORRÊNCIA E QUANTIDADE DE FILHOS .....	69
QUADRO 06 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE CONFORME SUA ESCOLARIZAÇÃO .....	70
QUADRO 07- DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE CONFORME TEMPO DE TRABALHO NA ÁREA EDUCACIONAL E ÁREAS DE ATUAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO .....	71

QUADRO 08 - DISTRIBUIÇÃO DAS EDUCADORAS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONFORME IDADE, ESTADO CIVIL, OCORRÊNCIA E QUANTIDADE DE FILHOS ..... 72

QUADRO 09 - DISTRIBUIÇÃO DAS EDUCADORAS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONFORME SUA ESCOLARIDADE ..... 73

QUADRO 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS EDUCADORAS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONFORME O TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO, DE MODO GERAL, ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA TURMA QUE ATENDE ATUALMENTE ..... 75

QUADRO 11 - DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONFORME SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO AEE NO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 82

QUADRO 12- DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONFORME SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO AEE NO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL .... 82

QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DAS MAIORES ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ..... 83

QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONFORME TEMPO EM QUE ATENDEM A CRIANÇA PEQUENA FOCO DA PESQUISA, FREQUÊNCIA E DURAÇÃO DO ATENDIMENTO AO ALUNO ..... 84

QUADRO 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS CONFORME SUAS  
CONCEPÇÕES ANTES DE ATENDER A CRIANÇA E APÓS O PERÍODO EM  
QUE ATENDE O ALUNO QUE ESTÁ EM INCLUSÃO ..... 85

QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS EDUCADORAS CONFORME TURMAS  
QUE ATENDEM, FAIXA ETÁRIA DA TURMA E QUANTIDADE DE ALUNOS  
POR TURMA ..... 89

QUADRO 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS EDUCADORAS CONFORME O TEMPO  
EM QUE ATENDEM A CRIANÇA QUE ESTÁ EM INCLUSÃO ..... 93

QUADRO 18 - DISTRIBUIÇÃO DAS EDUCADORAS CONFORME SUAS  
CONCEPÇÕES ANTES DE ATENDER A CRIANÇA E APÓS O PERÍODO EM  
QUE ATENDE O ALUNO QUE ESTÁ EM INCLUSÃO ..... 93

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 JUSTIFICATIVA E ABORDAGEM DO PROBLEMA .....	10
1.2 OBJETIVOS .....	18
1.2.1 OBJETIVO GERAL .....	18
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
 <b>2. SUPORTE TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
2.1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DO ESTUDO E DA INTERAÇÃO ENTRE SEUS CONTEXTOS – A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA .....	20
2.2 A CRIANÇA PEQUENA COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A PROMOÇÃO DO SEU DESENVOLVIMENTO .....	25
2.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
2.4 A FAMÍLIA COMO UM MICROSSISTEMA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS .....	39
2.5 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO .....	49
2.5.1 CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA INSTITUCIONALIZADA: ASPECTOS RELEVANTES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	51
 <b>3. MÉTODO.....</b>	<b>57</b>
3.1 CONTEXTO .....	57
3.2 PARTICIPANTES.....	59
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	60

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	61
3.5 CUIDADOS ÉTICOS .....	62
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 SEÇÃO 01: CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES .....</b>	<b>63</b>
4.1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS FOCO DA INCLUSÃO .....	63
4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS .....	66
4.1.2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS MÃES .....	66
4.1.2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	68
4.1.2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	71
<b>4.2 SEÇÃO 02: CONCEPÇÕES DAS MÃES, DAS EDUCADORAS E DAS PROFESSORAS SOBRE A CRIANÇA QUE ESTÁ EM INCLUSÃO .....</b>	<b>75</b>
4.2.1 AS MÃES E SUAS CRIANÇAS .....	75
4.2.2 AS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS QUE ESTÃO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	80
4.2.3 AS EDUCADORAS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS PEQUENAS QUE ESTÃO EM INCLUSÃO .....	89
<b>4.3 SEÇÃO 03: O PROCESSO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>96</b>
4.3.1 CONCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO .....	97
4.3.2 PARTICIPAÇÃO/ATUAÇÃO NO PROCESSO INCLUSIVO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	104
4.3.3 REFERÊNCIAS E APOIOS UTILIZADOS E INDICADOS PARA QUE O PROCESSO INCLUSIVO OCORRA COM QUALIDADE .....	107

4.3.4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO .....	114
4.3.5 VANTAGENS E DESVANTAGENS DO PROCESSO INCLUSIVO .....	116
4.3.5.1 AS VANTAGENS .....	116
4.3.5.2 AS DESVANTAGENS .....	119
4.3.6 SUGESTÕES E COMENTÁRIOS VISANDO A MELHORIA DO PROCESSO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	121
 <b>4.4 SEÇÃO 04 – DA NECESSIDADE DE SE OBSERVAR E ATUAR NA INFÂNCIA ENQUANTO ETAPA CRUCIAL DE DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>125</b>
 <b>4.5 SEÇÃO 05 - DO RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS E SUAS INTER-RELAÇÕES .....</b>	<b>128</b>
 <b>4.6 SEÇÃO 06 - DA CONSIDERAÇÃO E DISCUSSÃO DAS NOVAS CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO .....</b>	<b>129</b>
 <b>4.7 SEÇÃO 07 - DA CONSIDERAÇÃO DAS (NECESSÁRIAS) TRANSFORMAÇÕES QUE VEM OCORRENDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>131</b>
 <b>4.8 SEÇÃO 08 - DA CONSIDERAÇÃO DAS TRANSFORMAÇÕES QUE VEM OCORRENDO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>133</b>
 <b>5. CONCLUSÕES .....</b>	<b>135</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	<b>161</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 JUSTIFICATIVA E ABORDAGEM DO PROBLEMA**

Desde a época da graduação em Pedagogia, o desenvolvimento humano desperta o interesse desta pesquisadora, especialmente o período inicial da vida, com seus aspectos relacionados às primeiras experiências e o estabelecimento de vínculos. Por isso, e devido às vivências e formações acadêmicas, pessoais e profissionais, foi se construindo a ideia de que o desenvolvimento humano é um processo permanente, complexo e multideterminado, e que cada etapa da vida é constituída por características e necessidades muito peculiares, as quais devem ser observadas e estudadas para que se possam promover condições de desenvolvimento de seres humanos saudáveis (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011; GAT, 2000; BRAZELTON e GREENSPAN, 2002; ASPESI, DESSEN e CHAGAS, 2005; ROGOFF, 2005; POLETTTO e KOLLER, 2008).

Nessa abordagem, o presente estudo procura vincular-se ao modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano, por apresentar possibilidades para que o pesquisador analise aspectos da pessoa em desenvolvimento, dos contextos que vivência e dos processos interativos que a influenciam ao longo do tempo (BRONFENBRENNER e EVANS, 2000).

Este modelo de entendimento do desenvolvimento humano valoriza as interações desde as fases iniciais do ciclo vital das pessoas, uma vez que as mesmas influenciam e são influenciadas profundamente pelas relações com outros seres, objetos e símbolos, tanto em seu ambiente imediato, quanto com outros ambientes (BRONFENBRENNER e EVANS, 2000). Essas interações se verificam de modo progressivamente mais complexo ao longo do ciclo vital, e seu estudo permite inferir que contextos socialmente organizados ajudem a apoiar e orientar o desenvolvimento humano, ou seja, desde o nascimento. As interações são fundamentais para a sobrevivência e o desenvolvimento como um todo, assim, cada etapa do crescimento pressupõe a ampliação de laços afetivos, sociais e também do repertório cognitivo do ser humano (MOLINARI, SILVA E CREPALDI, 2005; GOMES e DUARTE, 2009; BRONFENBRENNER e CECI, 2011).



Dentre as diversas fases do desenvolvimento humano, destaca-se nessa pesquisa a primeira infância, ou seja, a faixa etária compreendida entre o nascimento e os três primeiros anos de vida, em especial, procurando compreender o processo de inclusão da criança pequena com deficiência a partir do contexto familiar e da educação infantil.

Primeiramente, justifica-se que o estudo e a atenção a esse período do ciclo vital é relevante por vários motivos, entre os quais se destacam: a) a comprovada importância que experiências nessa época da vida apresentam para a formação dos indivíduos, visto que há grande riqueza e intensidade nas aquisições desenvolvimentais, em todos os seus níveis; b) a relevância do papel do adulto-cuidador frente à promoção do desenvolvimento na infância e da garantia de seus direitos; c) o acesso crescente da criança pequena a cuidados alternativos, implicando em separações diárias entre mãe-bebê desde tenra idade, o que tem gerado inúmeras discussões sobre o impacto desse fato no desenvolvimento infantil; d) a escassez de projetos pedagógicos, dentro da educação infantil, que sejam coerentes com as especificidades de bebês e de crianças pequenas; e) o desconhecimento dos profissionais de educação infantil sobre desenvolvimento humano e pelas condições de trabalho e atendimento à criança pequena, as quais indicam a necessidade de revisões práticas nesse âmbito (GAT, 2000; RAPOPORT, 2003; ROGOFF, 2005; ARNAIS, 2003; ANJOS *et al.*, 2004; BARBOSA, 2004; SOEJIMA, 2008; SOUZA, 2008; EIKMANN *et al.*, 2009; BOLSANELLO, 2009; FERNANDES, 2011).

Diante dos aspectos assinalados a respeito das condições de atendimento das crianças pequenas com desenvolvimento típico ou “normal”, os quais claramente já se verificam como um tema de relevo, então o que falar daquelas que apresentam deficiência ou necessidades especiais<sup>1</sup> e que se encontra em situação de inclusão desde tenra idade, inseridas nos atendimentos de berçário e turmas maternas no ensino regular?

Na perspectiva da questão posta acima se pode afirmar que o desafio atual da educação infantil é tornar seus serviços inclusivos, acolhendo as crianças pequenas

---

<sup>1</sup> Para efeitos de entendimento, nesse estudo, será utilizado o termo *necessidades especiais* para designar as condições que se referem às deficiências (sensoriais, intelectual, neuromotora, física ou múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento ou outras situações que tragam grandes implicações para o acesso e a permanência de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, que, por tal, os caracterizem como alunos foco da Educação Especial e Inclusiva.

com necessidades especiais e proporcionando-lhes atenção e atendimento de qualidade adequada às suas características e especificidades (MENDES, 2010).

Ressalta-se que ao fazer referência à criança pequena com necessidades especiais, está se orientando a atenção àquela pessoa que possui impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial e que, por tais condições, comporia o alunado da Educação Especial (BRASIL, 2008). Ainda que se encontrem inúmeras divergências nas definições de deficiência, ou necessidades especiais, essas pautadas pelas diferenças entre atitudes, crenças, orientação, áreas de estudo e cultura, a definição do termo é cabível, pois implica em características de pessoas que precisam ser vistas, acolhidas, respeitadas e atendidas em várias instâncias (SMITH, 2004).

Cabe destacar, ainda a respeito de questões sobre a educação inclusiva, que desde a Declaração de Salamanca em 1994, muitas experiências, discussões e avanços se deram nesse âmbito, porém, de modo geral, a inclusão no ensino regular do alunado foco da Educação Especial continua a se mostrar como um tema polêmico e controverso no qual, de um lado se encontram as orientações e legislações brasileiras e internacionais e do outro, as escolas e as famílias que tem que aguardar pacientemente por encaminhamentos práticos e orientações que ajudem a dar um direcionamento ao atendimento de suas crianças (FERNANDES, BOLSANELLO e MOREIRA, 2008). Isso pode ser entendido na perspectiva de Kassar (2011), quando esta recorda que no Brasil e em alguns países da Europa, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência foi, durante muito tempo, construído de maneira separada da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Tal fato implicou, segundo esta última autora na constituição da Educação Especial, como um campo de atuação muito específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esse fato se reflete materialmente nos espaços institucionais igualmente separados, e nas crenças e mitos sobre os “diferentes”.

Essa separação nos atendimentos também é válida no que se refere às crianças pequenas com necessidades especiais (MENDES, 2010). Historicamente quando uma criança apresenta precocemente alterações em seu desenvolvimento ou mesmo um diagnóstico indicando o quadro de deficiência, ela é comumente encaminhada aos serviços de Estimulação Precoce ou Essencial, na Educação

Especial (PÉREZ-LÓPEZ, 2009). O atendimento em Estimulação Precoce ou Essencial, na realidade brasileira, costuma configurar-se como o primeiro programa de atendimento destinado a atender principalmente crianças de alto risco ou portadoras de deficiências (auditiva, física, intelectual, visual, múltipla), sendo geralmente destinado à faixa etária de zero a três anos (BOLSANELLO, 1998). Crianças de alto risco são aquelas que, devido a causas pré-natais, perinatais ou pós-natais, de origem biológica ou ambiental, podem vir a apresentar atrasos significativos em seu desenvolvimento, requerendo, por isso, uma abordagem de atendimento mais apropriada (TJOSSEM, 1976; ALMEIDA, 2009).

No caso das crianças pequenas com necessidades especiais (entenda-se deficiências ou com significativo atraso em seu desenvolvimento), segundo Vitta (2004) há escassez de estudos sobre sua participação na Educação Infantil, especificamente nos berçários, o que não significa que elas não estejam sendo atendidas nesse contexto (VITTA, 2004). Há muitos casos de crianças com alterações significativas em seu desenvolvimento, e que ainda não foi detectado por seus pais ou mesmo pelos educadores que as atendem na Educação Infantil, o que compromete uma das funções destes educadores, que é a de auxiliar na detecção de déficits e orientar quanto à prevenção de maiores atrasos e a promoção do desenvolvimento infantil (VITTA, 2004; DÍAZ-HERRERO e MARTINEZ-FUENTES, 2009).

Contudo, a presença de crianças pequenas com necessidades especiais em berçários tem sido vista com algumas reservas, conforme evidenciado pelo estudo de VITTA (2004). Drago (2011) também percebeu em sua pesquisa, que a inclusão na Educação Infantil se verifica em meio a uma confusão de conceitos e práticas, nas quais se revelam ações inclusivas isoladas e um processo inclusivo mal compreendido e mal aproveitado.

Logo, na busca pela concretização de uma educação inclusiva, sem dúvida, os papéis dos educadores e da família se destacam porque ambos são fundamentais para a trajetória de vida das pessoas tanto em termos de aprendizagem, quanto de desenvolvimento, o que significa dizer que estes podem tanto ser propulsores quanto limitadores do desenvolvimento humano (BRAZELTON, 2002; GIL, 2004; SCHMITERLÖW e FERNANDEZ, 2004; DRAGO, 2011; BRONFENBRENNER, 2011).

No tocante à família, certamente não restam mais dúvidas para a ciência psicológica a respeito da influência que as práticas educativas parentais têm para o desenvolvimento dos filhos (WEBER, 2008). Isso porque a família, por ser o primeiro *locus* de desenvolvimento humano, mostra-se como um contexto privilegiado, cujos objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam do cuidado institucionalizado, pois fomenta o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência, o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo e, também, auxilia a estabelecer uma estrutura mínima de atividades e relações nos quais os papéis de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido e outros são evidenciados e ensinados (DESSEN e POLONIA, 2007; POLETTTO e KOLLER, 2008; PINHEIRO e BIASOLI-ALVES, 2008; ALMEIDA, 2010).

Contudo, dadas às intensas mudanças que a instituição familiar vem passando ao longo das últimas décadas, é necessário um estudo mais apurado acerca de suas características e necessidades, especialmente quando se propõe a entendê-la como espaço promotor de desenvolvimento ativo e dinâmico, tal como nas palavras de Pinheiro e Biasoli-Alves (2008) ao afirmarem que, conforme as transformações sociais vão ocorrendo, surgem ao mesmo tempo elementos que afetam a dinâmica familiar e do casal, o que permite situar as questões que envolvem o papel desempenhado por cada um de seus indivíduos, particularmente pai e mãe – aqui referidos como “pais”.

Esses dois elementos (pai e mãe), muito embora tenham assumido novos papéis diante da sociedade e de sua própria família, ainda se mantêm como figuras imprescindíveis do contexto de transmissão de valores, conhecimentos, regras e noções de convivência para seus filhos (ZAMBERLAM *et al.*, 1997; CARVALHO e ALMEIDA, 2003; SILVA e BOLSANELLO, 2002; PINHEIRO e BIASOLI-ALVES, 2008).

Diante da temática da presente pesquisa, e no que se refere à criança pequena em situação de inclusão escolar, ressalta-se que são poucos os estudos que descrevem o funcionamento familiar em crianças com necessidades especiais na realidade brasileira, além de que há resultados contraditórios entre algumas pesquisas (MINETTO, 2010). Todavia, Brazelton (2002) afirma que os pais necessitam de uma ajuda profissional quando se percebe que o filho apresenta alterações em seu desenvolvimento, pois sem isso eles podem - por ansiedade ou falta de orientação - contribuir com o quadro de atraso ou mesmo superproteger sua

criança, deixando de estarem sensíveis às condições reais do infante. Também no que se refere ao atendimento da criança com necessidades especiais ou desenvolvimento atípico, é fundamental que se leve em consideração a participação ativa da família no processo, por meio do acolhimento de suas dúvidas e anseios, e pela promoção de orientações de quando e como interagir com sua criança (GIL, 2004; SHMITERLÖW e FERNANDEZ, 2004; MENDES, 2010).

A atenção, o apoio e a orientação para a família que tem uma criança com necessidades especiais justificam-se primordialmente porque esse não é um fato para o qual todos se preparam antecipadamente. Muito menos é um fato que se deseja, além de que, quando do diagnóstico de deficiência, atraso no desenvolvimento ou outra necessidade especial, há uma intensa e profunda reorganização familiar conforme já afirmado por Prado (2005). A possibilidade de um diagnóstico pode corroborar com sofrimento por parte dos pais, havendo em diversos casos a apresentação de estresse físico e emocional (BAILEY, 2003; PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2006; CHERUBINI, BOSA e BANDEIRA, 2008). Diante do exposto, torna-se evidente que os programas de atendimento à criança pequena com deficiência ou alterações importantes em seu desenvolvimento devem considerar aspectos que envolvam sua família, de maneira que a preparem para a relação com seu filho (SHMITERLÖW, 2003; GIL, 2004; SHMITERLÖW e FERNANDEZ, 2004).

Já a instituição de Educação Infantil interessa como um contexto que se mostra cada vez mais utilizado, podendo até ser considerado como indispensável para a viabilização da dupla jornada de trabalho da mulher e dos arranjos familiares próprios da modernidade, o que faz com que o maior desafio desse contexto tenda a ser o de proporcionar um ambiente que seja estimulante para a criança, também promovendo seu desenvolvimento de modo amplo e saudável (SOUZA, 2008; SOEJIMA, 2008; BOLSANELLO, 2009; SOEJIMA e BOLSANELLO, 2012).

Dessen e Polonia (2007) afirmam que a instituição de educação é um espaço físico, psicológico, social e cultural no qual os indivíduos processam o seu desenvolvimento global mediante atividades programadas, e que também pode se configurar como um espaço de apoio e orientação para que as famílias desempenhem melhor seu papel.

Perante sua relevância, a Educação Infantil tem sido objeto de inúmeros estudos, inclusive a dissertação de Mestrado da presente pesquisadora. Os resultados desta

dissertação evidenciaram: a) a rotina extenuante dos educadores; b) suas dificuldades em planejar o atendimento das crianças; c) a grande quantidade de crianças por educador; d) a constante necessidade de resolverem problemas imediatos o que gera a dificuldade de darem atenção a aspectos mais individualizados das crianças; e) a falta de apoio pedagógico adequado (SOUZA, 2008). Esses são aspectos também verificados por outros autores e que possibilitam refletir profundamente sobre a função da creche como um espaço de desenvolvimento (PACHECO e DUPRET, 2004; CAMPOS, FULGRAFF e WIGGERS, 2006; BÓGUS *et al.*, 2007; SOEJIMA, 2008; SOUZA, 2008; BOLSANELLO, 2009; FERNANDES, 2011; GUIMARÃES, 2011; SOEJIMA e BOLSANELLO, 2012).

Outra questão é acerca das concepções de desenvolvimento infantil dos educadores, as quais refletem a falta de uma formação consistente na área, a falta de oportunidades de reflexão, a falta de resignificação de seus conhecimentos prévios, a falta de sistematização de ações de atenção e a intervenção precoce (SOEJIMA e BOLSANELLO, 2012; SOUZA, 2008). Tais achados geram controvérsias quanto à sua função protetiva em relação às comunidades expostas a riscos sociais e desenvolvimentais (EIKMANN *et al.*, 2009), o que está também em consonância com as considerações de BALTIERI *et al.*, (2010). Estes últimos salientam que estudos recentes trazem a preocupação com as repercussões da exposição cotidiana ao ambiente/rotina das creches e que esta, na realidade brasileira, tem sido crescente e apontam limitações quanto ao preparo dos profissionais, da infraestrutura, rotinas com predomínio de atividades voltadas para alimentação e higiene, além de maior exposição das crianças a processos infecciosos.

Contraditoriamente, os estudos de Bógus *et al.*,(2007) e Bhering e Nez, (2002) evidenciaram que as famílias buscam o atendimento institucionalizado também por acreditarem que este será um contexto de promoção do desenvolvimento e maior cuidado para sua criança e, até sentem-se privilegiadas por terem acesso a esse serviço, o que parece resultar em uma menor exigência na qualidade desse atendimento. Bhering e Nez (2002) relembram que a importância do envolvimento dos pais nessa fase de desenvolvimento humano é autoexplicativa: família e escola/creche, juntas, podem promover situações complementares e significativas

de aprendizagem e convivência que realmente vão ao encontro das necessidades e demandas das crianças de ambas as instituições.

Por outro lado, é percebido que a participação das famílias diante da instituição e do atendimento de seus filhos é escassa e restrita à entrega da criança pela manhã, à busca ao final do dia e a participação em algumas reuniões específicas, na fala dos educadores; tal participação poderia ser mais efetiva (BHERING e NEZ, 2002; BÓGUS *et al.*, 2007; SOUZA, 2008). Perante esse cenário da parca participação da família dentro da rotina da creche, relembra-se que, mesmo que haja o atendimento institucionalizado como um importante recurso da sociedade contemporânea, tal participação não substitui a função primordial da família (SILVA e BOLSANELLO, 2002).

Conforme os dados assinalados sobre a criança pequena com necessidades especiais, sobre a importância da família e da Educação Infantil como contextos de promoção de desenvolvimento na primeira infância<sup>2</sup>, e diante das contradições que ainda permeiam os processos da educação inclusiva, apresenta-se, como pressuposto, que a inclusão da criança pequena com necessidades especiais no contexto de Centros Municipais de Educação Infantil vem sendo realizada a partir de conceitos e práticas que fortalecem principalmente os aspectos socializadores do processo inclusivo, o que implica na possibilidade de que estar no referido contexto não caracteriza uma educação inclusiva.

E, levanta-se a questão norteadora do presente estudo:

**Quais concepções orientam o processo de inclusão da criança pequena com necessidades especiais no contexto de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), segundo suas mães, suas educadoras na Educação Infantil e suas professoras do Atendimento Educacional Especializado?**

---

<sup>2</sup> Para esse estudo se considera que a primeira infância é o período etário que corresponde aos primeiros 36 meses de vida.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar quais concepções orienta o processo de inclusão da criança pequena com necessidades especiais no contexto de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), especificamente em turmas de berçário e maternal, segundo suas mães, suas educadoras na Educação Infantil, e suas professoras do Atendimento Educacional Especializado.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

Com a intenção de responder a questão de pesquisa que orienta este trabalho, se estabelecem como objetivos específicos os itens abaixo indicados:

- a) Investigar como as mães de crianças que têm necessidades especiais percebem, participam e avaliam o processo de inclusão de seus filhos que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil.
- b) Investigar como educadoras de Centros Municipais de Educação Infantil que atendem em turmas de berçário (I e II) e maternal (I e II), percebem, atuam e avaliam o processo de inclusão das crianças pequenas com necessidades especiais nesses ambientes de desenvolvimento pré-escolar.
- c) Investigar como professoras do Atendimento Educacional Especializado que atendem e que frequentam turmas de berçário (I e II) e maternal (I e II), nos Centros Municipais de Educação Infantil da região, percebem, atuam e avaliam o processo de inclusão das crianças pequenas com necessidades especiais,
- d) Verificar quais são as Diretrizes e Apoios indicados e/ou utilizados pelas participantes do estudo para que o processo inclusivo ocorra com qualidade na Educação Infantil.



- e) Verificar as vantagens e desvantagens da inclusão escolar de crianças pequenas com necessidades especiais segundo as concepções de suas mães, suas educadoras nos Centros Municipais de Educação Infantil e suas professoras do Atendimento Educacional Especializado.

## **2. SUPORTE TEÓRICO**

### **2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DO ESTUDO E DA INTERAÇÃO ENTRE SEUS CONTEXTOS – A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA**

Bronfenbrenner (1996) conceitua o desenvolvimento humano afirmando que este se constitui de mudanças nas formas como as pessoas percebem e interagem com o ambiente. Essas mudanças ocorrem durante toda a vida do indivíduo e em sua relação com o mundo.

O modelo bioecológico contempla o desenvolvimento de maneira ampla e busca focalizar as interações das pessoas com seus diferentes contextos (BRONFENBRENNER, 2011). Em outras palavras, o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro e com os diversos contextos dos quais participa, direta ou indiretamente (SILVA, 2011).

Para Bronfenbrenner e Morris (1998) o desenvolvimento dos seres humanos é o resultado da ação entre as características da pessoa em desenvolvimento, os processos proximais estabelecidos entre ela e outros sujeitos, os contextos nos quais a pessoa vive, e a frequência de tempo no qual ela encontra-se exposta a esses elementos. Esse modelo também é denominado PPCT (processo-pessoa-contexto-tempo).

O processo é o mecanismo do desenvolvimento visto a partir das interações entre o sujeito e o ambiente imediato. O indivíduo humano é sempre considerado nesta teoria como um ser biopsicologicamente em evolução e, para que suas interações sejam consideradas como tal, ele deve ser visto de modo ativo (BRONFENBRENNER, 2011).

Os processos proximais são os motores primários do desenvolvimento e são, por conceito, bidirecionais (BRONFENBRENNER, 1999). O processo proximal pode melhorar a competência funcional e ajudar a minimizar aspectos disfuncionais do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1999).

Para que se efetive o desenvolvimento as atividades devem ser contínuas, ao longo de um tempo e devem tornar-se progressivamente mais complexas. Em acordo com esse modelo de desenvolvimento, repetições não bastam, elas não

caracterizam os processos proximais (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998). Os processos proximais envolvem, além de pessoas, também a relação com objetos e símbolos. E para haver reciprocidade nas relações, os objetos e símbolos devem despertar e estimular a atenção, a exploração, a manipulação, a elaboração e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999; AMBROZIO, 2009).

Um exemplo desse padrão de interação pode ser observado durante a alimentação do bebê, nas brincadeiras de crianças com pouca idade, seja em grupo ou individualmente (BRONFENBRENNER, 2001).

Para os processos proximais, disfunção e competência são dois aspectos muito importantes, pois influenciam os primeiros de modo contundente. Bronfenbrenner e Morris (1998) definem disfunção como a manifestação recorrente de dificuldades por parte da pessoa que está em desenvolvimento. Já competências são as aquisições avançadas no que se refere a conhecimentos e habilidades (intelectuais, físicas, sociais, motoras, e a combinação desses elementos).

Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que ambientes estáveis e vantajosos propiciam menos manifestações de disfunções no desenvolvimento humano, e que, quanto maiores e melhores os resultados relacionados às competências, mais elevados e complexos podem se tornar os processos proximais, e mais reduzidos serão os riscos para o desenvolvimento.

A pessoa é analisada por meio de suas características determinadas biopsicologicamente (experiências vividas, habilidades, por exemplo) e aquelas construídas socialmente. Nesse modelo, as características da pessoa são tanto produtoras como produtos do desenvolvimento, pois constitui um dos elementos que influenciam tanto a forma, a força, o conteúdo, quanto a direção do processo de interação (BRONFENBRENNER, 1996; BROFENBRENNER, 2011). Este modelo destaca três características da pessoa que tem influência no decorrer de seu desenvolvimento e das relações proximais estabelecidas, as quais são: as *disposições*, os *recursos* e as *demandas* (BRONFENBRENNER, 1999).

As *disposições* são as características que podem colocar os processos proximais em movimento, lhe dando sustentação ou interferindo com atrasos no desenvolvimento humano. Portanto, as disposições podem ser as que promovem e geram desenvolvimento e as que impedem ou atrasam o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999).

Segundo Bronfenbrenner (1989) são disposições que podem gerar atrasos ou impedimentos no desenvolvimento: hostilidade, apatia, desatenção, falta de interesse, insegurança, entre outras. E, como características que geram e promovem o desenvolvimento: iniciativa, a curiosidade e também a *responsividade seletiva*, as *tendências estruturantes* e um *sistema de crenças diretivas* (BRONFENBRENNER, 1999).

A chamada *responsividade seletiva* é a primeira manifestação dos aspectos que geram o desenvolvimento e, se refere a uma capacidade de manifestação de uma resposta diferenciada que ocasiona atração e exploração de elementos do ambiente físico e social (BRONFENBRENNER, 1999).

Já as *tendências estruturantes* se referem às capacidades de engajamento e de persistência em atividades progressivamente mais complexas. São exemplos de tendências estruturantes, a capacidade de elaborar, reestruturar e criar novas características em um ambiente (BRONFENBRENNER E MORRIS, 1989).

A terceira disposição que contribui para a promoção do desenvolvimento humano é o que Bronfenbrenner e Morris (1998) denominam de *sistema de crenças diretivas*. Elas se referem à capacidade de as pessoas demonstrarem uma crescente tendência de dar significado às experiências à medida que o tempo vai passando.

Em relação aos chamados *recursos bioecológicos*, Bronfenbrenner (1989) indicam que estes se referem à aptidão, às experiências, conhecimentos e habilidades requeridas para o funcionamento dos processos proximais. Os recursos bioecológicos também podem limitar os processos proximais, principalmente quando se referem a defeitos genéticos ou doenças crônicas e graves, por exemplo.

No que se refere às *demandas*, Bronfenbrenner (1992), afirma que são aquelas características da pessoa em desenvolvimento que provocam ou desencorajam reações do ambiente e que interferem de forma positiva ou negativa nos processos proximais.

A inter-relação entre as características pessoais, as disposições, os recursos bioecológicos e as demandas levam a inúmeras possibilidades de combinações e justificam as diferenças nas direções e nas forças dos processos proximais resultantes e de seus impactos no desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER E MORRIS, 1989).

Bronfenbrenner (1996) traz em seu modelo bioecológico a importância e a influência que os contextos apresentam para o desenvolvimento da pessoa.

O contexto é analisado por meio da interação de quatro níveis ambientais dos mais próximos aos mais distantes, denominados: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (BRONFENBRENNER, 1996; BROFENBRENNER, 2011).

O microssistema é o ambiente em que se estabelecem relações diretas face a face, relações de intimidade (díades, tríades). São considerados como exemplos: família, escola, grupo de amigos, entre outros. Das relações entre os diversos microssistemas origina-se o mesossistema. Já o exossistema constitui aqueles contextos externos à participação direta do sujeito em desenvolvimento, mas que trazem influências importantes para ele. Um exemplo disso para a criança em desenvolvimento é o ambiente de trabalho dos pais. O macrosistema é aquele em que se configuram as leis, normas e regras que regem uma sociedade (BRONFENBRENNER, 1996; BROFENBRENNER, 2011).

As interações entre os diversos níveis contextuais são bidirecionais e trazem grandes transformações no desenvolvimento humano. O tipo de interação mais básico é a chamada transição ecológica, o que segundo Bronfenbrenner (1977) é a possibilidade de movimento de um contexto para outro diferente, novo. Podem ser exemplos de transição ecológica: o ingresso em uma instituição de ensino, a mudança de residência, passar o dia no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI e ir para casa ao fim do dia, entre outros.

Sobre as relações bidirecionais, ainda Bronfenbrenner (1988) cita as díades e as relações mais extensas a partir do sistema N+2 (tríades, tétrades, etc). Dentro do processo de desenvolvimento infantil as díades primárias são fundamentais, pois o desenvolvimento da criança pequena afeta e é afetado por seus cuidadores principais, tais como mãe, avó, babá, educadora, etc. Logo, é recomendável que, ao se estudar o desenvolvimento na infância, que se busque fazê-lo também considerando esses aspectos diádicos.

Assim, microssistemas como família e escola têm influências diversas e importantes no desenvolvimento infantil. Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, senão para suas interações e transições em ambientes mais distantes dos quais, muitas vezes,

seu participar diretamente. O modelo bioecológico também enfatiza o ambiente, mas propõe que o desenvolvimento humano seja estudado por meio da interação deste núcleo com outros três, de forma inter-relacionada: o processo, a pessoa e o tempo (BRONFENBRENNER, 1996; ROGOFF, 2005; BROFENBRENNER, 2011).

O tempo, nesse modelo, condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo efetivamente regular, não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis (BRONFENBRENNER, 1996; BROFENBRENNER, 2011).

Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que o tempo, enquanto categoria bioecológica divide-se em microtempo, mesotempo e macrotempo. A análise do tempo dentro desses três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes (BRONFENBRENNER, 1996; BROFENBRENNER, 2011).

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano proposta por Brofenbrenner (1996) é útil ao permitir que o desenvolvimento possa ser entendido de maneira contextualizada, contemplando a interação dinâmica dos elementos acima descritos. Em outras palavras, o estudo do desenvolvimento infantil interpretado pelos parâmetros do contexto bioecológico pode ser entendido como: a) a criança como pessoa em contínuo e progressivo desenvolvimento, cujo trajeto desenvolvimental apresenta características específicas conforme o ciclo vital se desenrola; b) a reciprocidade, na qual ocorre uma interação entre a criança e os contextos dos quais participa efetivamente; c) as interconexões entre esses ambientes e as influências externas provenientes de meios mais amplos (macrossistema e exossistema); d) o tempo como elemento necessário às mudanças no desenvolvimento do indivíduo e de transições de papéis dentro dos diversos contextos dos quais participa; e) continuidade e significado na qualidade das relações interpessoais (BRONFENBRENNER, 1996; BROFENBRENNER, 2011; SPESSATO *et al.*, 2009; DINIZ e KOLLER, 2010).

A interação entre a criança pequena com deficiência, sua família, a instituição de Educação Infantil e a Educação Especial é de extrema relevância para que os contextos conheçam melhor a criança, estabeleçam critérios educativos comuns, discutam modelos de intervenção e relação com os infantes e compreendam as especificidades da função educativa de cada um (SILVA, 2011).

## 2.2 A CRIANÇA PEQUENA COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A PROMOÇÃO DO SEU DESENVOLVIMENTO

O presente capítulo se destina a elencar aspectos relacionados à promoção do desenvolvimento da criança pequena com necessidades especiais, visto que para ela existem, pelo menos, três contextos que podem auxiliar nesse sentido, a saber: a família, a instituição de Educação Infantil e os centros ou programas de Educação Especial que ofertam o serviço de estimulação essencial.

Pode se dizer que a criança, de modo geral, se apresenta muito vulnerável às interferências dos indivíduos e dos ambientes com os quais convive e, em especial, quando ela se encontra na primeira infância (BRAZELTON, 1990; SZYMANSKI, 2004; CARVALHO, 2006; BRONFENBRENNER, 2011). No caso da criança com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla) ou que apresenta transtornos ou atrasos significativos em seu desenvolvimento, às relações com pessoas e contextos se tornam ainda mais relevantes na faixa etária indicada.

Por outro lado, sendo praticamente consenso entre os pesquisadores e profissionais do desenvolvimento infantil de que este é um processo complexo e multideterminado (MOLINARI *et al.*, 2005), também deve ser considerada a criança em si, como pessoa em constante desenvolver, com suas características e especificidades próprias.

A criança, no sentido de sujeito em desenvolvimento, deve ser vista como um ser integrado e não uma coleção de habilidades e aquisições, principalmente porque o desenvolvimento em seus diversos níveis não se dá de forma separada, contrariamente, todos os níveis (cognitivo, emocional, físico, entre outros), estão inter-relacionados e constituem o sujeito como um todo (GIL, 2004).

Segundo Libro Blanco (GAT, 2000), importante documento espanhol sobre atenção e intervenção precoce<sup>3</sup>, o desenvolvimento infantil nos primeiros anos se caracteriza por uma progressiva aquisição de funções muito importantes tais como

---

<sup>3</sup> No que se refere aos termos *atenção e intervenção precoce* é possível estabelecer um paralelo em seu entendimento e, relacioná-los ao atendimento de *estimulação precoce ou essencial* na realidade brasileira. O que significa afirmar que tanto na realidade espanhola quanto brasileira esses termos se referem aos primeiros atendimentos a crianças com necessidades especiais, ainda que esses sejam realizados em contextos e com abordagens distintos entre si.

controle postural, autonomia no deslocamento, comunicação e linguagem, interação social, entre outros.

A evolução do desenvolvimento está estreitamente ligada ao processo de maturação do sistema nervoso, já iniciado na vida intrauterina, e também com a organização emocional e mental. Para que tais processos se verifiquem de modo saudável, é necessária uma estrutura genética adequada e o cumprimento das necessidades humanas básicas nos âmbito biológico e psicoafetivo, pois o desenvolvimento infantil é produto da interação entre fatores genéticos e ambientais (GAT, 2000; GAUY e COSTA JUNIOR, 2005; MADUREIRA e BRANCO, 2005).

A base genética, específica para cada indivíduo, estabelece capacidades próprias de desenvolvimento até o ponto em que se possa modificá-la, pela interação com os fatores ambientais (GAT, 2000; GAUY e COSTA JUNIOR, 2005; MADUREIRA e BRANCO, 2005).

Os fatores ambientais vão modular a possibilidade de expressão ou latência de algumas características genéticas. Esses fatores são de ordem biológica, psicológica e social (GAT, 2000; GAUY e COSTA JUNIOR, 2005; POLONIA, DESSEN e SILVA, 2005; MADUREIRA e BRANCO, 2005).

Os fatores ambientais de ordem biológica se configuram nos estados de saúde, ausência de fatores de agressão ao sistema nervoso, condições necessárias para uma maturação orgânica adequada. Os fatores ambientais de ordem psicológica e social são os relacionados à interação da criança com o seu meio, os vínculos afetivos que estabelece a partir dos cuidados que recebe, da percepção que constrói em relação às pessoas que a rodeiam (pessoas, imagens, sons, entre outros). Estas são condições básicas e determinantes do desenvolvimento emocional, funções comunicativas, condutas adaptativas, aprendizagem, entre outros elementos constituintes da pessoa em evolução (GAT, 2000; GAUY e COSTA JUNIOR, 2005; MADUREIRA e BRANCO, 2005).

Sobre a questão de risco ao desenvolvimento, os resultados negativos nesse processo são produzidos muitas vezes não só por um, mas pela combinação de diversos fatores de risco. Os diferentes fatores que determinam os problemas que a criança pode apresentar ao longo de seu desenvolvimento são mais dependentes da quantidade do que da natureza dos fatores de risco, reforçando a importância de se constatar os riscos múltiplos, que por sua vez têm efeito cumulativo causando



impacto maior sobre o desenvolvimento (SILVA e DESSEN, 2005; MOLINARI *et al.*, 2005; AMORIM *et al.*, 2009).

Além de fatores de risco, faz-se necessário lembrar que junto a eles existem os recursos do indivíduo e as ações protetoras do ambiente podem ser ativadas para neutralizar adversidades, vulnerabilidades e riscos ao desenvolvimento adaptativo da criança (FORMIGA *et al.*, 2004; POLETTO e KOLLER, 2008).

E, é nesse ponto que se destaca a função dos adultos que atendem a criança pequena, seja a família ou a instituição. Entende-se que não se deve atentar apenas ao fato da remediação de problemas, mas antecipar as possibilidades gerais de promover um desenvolvimento na primeira infância com qualidade e saúde (FORMIGA *et al.*, 2004; PÉREZ-LOPEZ; MARTINEZ-FUENTES; DIAZ-HERRERO, 2006; MARTINEZ, 2007).

Concorda-se igualmente com a afirmação de Hansel (2004), quando a autora relembra que em relação às necessidades das crianças pequenas, tais como proteção, afetividade, possibilidades de exploração do meio físico e social, por exemplo, há uma motivação biológica e social para que esta se incorpore em um grupo social, porém, caberá aos genitores o papel de agentes de interação e, aqui, poderia se acrescentar a essa informação, a função da estimulação de ser também espaço de promoção de múltiplas experiências e, porque não, espaço-tempo para consolidação de aspectos afetivos e de manutenção do vínculo familiar.

Enfim, a interação entre microssistemas, tais como o familiar e o educacional (Educação Infantil e Educação Especial), pode ser um espaço de reforço, de orientação direta ou indireta e de conformação de uma rede de apoio primordial. Por outro lado, um canal de comunicação e interação entre esses dois contextos que seja inadequado pode falhar como recurso de orientação, motivação e interesses da família em relação à sua criança (ORTIZ e FÁVARO, 2004).

Devido a isso é que, no que se refere à promoção do desenvolvimento humano, principalmente na primeira infância, também é apropriado à busca pela compreensão das especificidades do atendimento na Educação Infantil.

Inicialmente, antes de evidenciar o papel da educação infantil e da família para a promoção do desenvolvimento para a criança com riscos desenvolvimentais, cabe discorrer acerca do que consiste o atendimento em estimulação precoce.

Nas Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce publicadas em 1995 e elaboradas pela Secretaria de Educação Especial/MEC há a explicitação de

que a estimulação precoce é o primeiro atendimento a ser destinado a criança com diagnóstico de deficiência ou de atraso significativo em seu desenvolvimento, na faixa etária entre zero e 3 anos, dentro dos serviços da educação especial (BRASIL,1995). Também o documento orienta que haja a integração entre as áreas da assistência social, da educação e da saúde, com a integração da família e a atuação de uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 1995).

Documentos brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,1998) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2000) trazem em si as influências do movimento mundial da “Escola para Todos” o que implicou na promoção da possibilidade de que crianças com deficiência desde tenra idade, adentrem nos serviços da educação infantil, no ensino regular, além de que a educação especial passa a ser entendida também como “apoio” para o processo de inclusão desse alunado.

Em especial, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2000) em suas instruções, evidencia vários aspectos entre os quais se destacam aqueles relacionados à identificação das necessidades especiais da criança, elaboração de estratégias de avaliação de risco para o desenvolvimento infantil e atendimentos que levem em conta a singularidade do indivíduo. Propõe também o acolhimento, orientação e apoio às famílias das crianças com deficiência e a integração entre os diversos profissionais que atendem essa criança.

Esse último documento representa um avanço sobre as orientações indicadas anteriormente sobre o atendimento precoce da criança com deficiência, pois traz algumas atualizações, contudo, ainda assim mostra-se precário quando se considera a especificidade das necessidades da criança com deficiência, de suas famílias e dos profissionais que a atendem (HANSEL, 2012).

Em 2008, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento da Educação Especial na Educação Básica não fazem alusão à estimulação precoce em si, muito embora oriente que o agora denominado Atendimento Educacional Especializado deve contemplar as crianças foco da Educação Especial desde o nascimento. Este documento também não explicita de que modo o mesmo ocorrerá na faixa etária que compõem a primeira infância (BRASIL, 2008). O Decreto 7611/11 que também dispõe sobre a Educação Especial e orienta o Atendimento Educacional Especializado, revoga o Decreto anterior, nº 5671/08, e não traz nenhuma

informação específica sobre a inclusão na primeira infância ou mesmo sobre intervenção/estimulação precoce.

Igualmente, alerta-se para o fato de a documentação oficial, a produção científica e a prática da estimulação precoce na realidade brasileira são escassos, pouco difundidos e enfrentam inúmeros obstáculos (HANSEL, 2012).

De outro modo, dentro do histórico internacional dos programas de estimulação precoce, houve grandes modificações no seu entendimento nas últimas décadas, deixando de ser exclusividade da população infante da educação especial, e passando a se constituir também como um instrumento de inclusão e de prevenção de déficits do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 6 anos (GAT, 2000). Lembra-se que no início dos anos 70 do século passado esse serviço tinha um cunho de reabilitação, centrado nas questões relacionadas à patologia, à déficits e a mensuração do quociente intelectual. Já na metade dos anos 80 se verificou uma discussão voltando-se para a identificação, para a prevenção, para o trabalho em equipe e sobre o ambiente e sua influência para o desenvolvimento. Entre essas duas décadas surgiram modelos conceituais que tiveram grande repercussão no estudo e compreensão do desenvolvimento humano (BROFENBRENNER, 1996; GAT, 2000; SAMEROFF e FIESE, 2000; ROMERO, 2003; CUEVAS, 2003; PÉREZ-LOPEZ, 2003; SERRANO, 2007; JUAN-VERA e PEREZ - LOPEZ, 2009).

Logo, a partir das concepções Bioecológica de Brofenbrenner (1979) e da Transacional de Sameroff e Chandler (1975), que exploram os contextos e suas relações com seus partícipes e, destes entre si, tornou-se possível evidenciar uma nova abordagem para a promoção do desenvolvimento humano na infância, de tal modo que as propostas de intervenção precoce deixaram de ter o aspecto de “tratamento clínico” e passaram a se constituir em verdadeiros apoios, tanto à criança quanto a seus contextos de desenvolvimento - família, Educação Infantil, entre outros (BROFENBRENNER, 1996; GAT, 2000; SAMEROFF e FIESE, 2000; ROMERO, 2003; CUEVAS, 2003; PÉREZ-LOPEZ, 2003; SERRANO, 2007; JUAN-VERA e PEREZ - LOPEZ, 2009; MORAGAS, 2009).

De tal modo, é possível inferir que essa abordagem parece ir de acordo com a proposta de se construir uma escola inclusiva desde a educação infantil. Especialmente porque, atualmente, há a tendência de que as intervenções na infância sejam orientadas por uma concepção de Atenção Precoce, a qual se refere ao conjunto de ações orientadas para as crianças com idade entre zero e seis anos

e que envolvem sua família e o ambiente em que estão inseridas (GAT, 2000; JUAN-VERA e PEREZ - LOPEZ, 2009; MORAGAS, 2009). Nesse sentido, também deixa de ser uma abordagem exclusiva para a criança com deficiências ou nascida prematuramente. O que, segundo Caro (2003), é importante para todos, inclusive para aquela criança vítima de “abandono relativo”.

As condições de “abandono relativo” são aquelas provenientes de situações ocasionadas pelas ocupações dos pais, do pouco cuidado, descaso ou ainda causadas pelo impacto de um cuidado mal estruturado, com poucos estímulos – situações que podem ocasionar reflexos significativos no desenvolvimento intelectual e emocional da criança (CARO, 2003).

Ao sair da seara puramente clínica e passando a abarcar outros contextos, tais como o familiar e o das instituições de Educação Infantil, a Atenção Precoce enfatiza a possibilidade de geração de ambientes ricos em estímulos diversos para a aquisição de funções e capacidades que se apresentam pouco desenvolvidas ou imaturas, e também a necessidade de que os profissionais que lidam com a infância possuam uma base sólida sobre os diversos modelos de prevenção, intervenção e avaliação do desenvolvimento (PEREZ – LOPEZ, 2004; DELGADO e MUELA, 2004).

Portanto, passa a ser uma questão que acompanha a detecção de riscos para o desenvolvimento, a possibilidade de definir e aplicar ações de prevenção, as quais seguem alguns dos níveis abaixo indicados (PEREZ-LOPEZ; MARTINEZ-FUENTES; DIAZ-HERRERO, 2006):

- prevenção primária, são todas as estratégias tomadas antes que se detecte um transtorno ou alteração do desenvolvimento;
- prevenção secundária, compreende as estratégias que são colocadas em prática quando já se evidenciam alguns sintomas de atraso no desenvolvimento;
- prevenção terciária, quando trata de minimizar a gravidade dos efeitos de transtornos do desenvolvimento que já se instalaram.

Em conformidade com Halpern *et al.* (2000) e Formiga e Pedrazzani (2004), pode-se afirmar que quanto mais precoce for o diagnóstico de atraso no desenvolvimento e mais rápido o início da intervenção, menor será o impacto de

atraso na vida futura da criança tenha ela deficiência ou não, o que por conseguinte, colabora em diminuir possíveis impactos que possam ocorrer na relação criança-família-creche (RODRIGUES, 2003).

## **2.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A história do homem mostra que mesmo com a sociedade sugerindo respeito entre seus membros e, em algumas épocas, a valorização das diferenças, o que na verdade temos é um “estranhamento explícito”, uma separação que é em muitos casos velada por parte daqueles que não se enquadram socialmente (SARAIVA, 2008). Por isso, discorrer sobre a educação inclusiva requer que se retomem os primórdios da exclusão e da educação das pessoas com necessidades especiais.

A trajetória de exclusão da pessoa com necessidades especiais é tão antiga quanto a própria evolução do homem, ou seja, as estruturas das sociedades desde os primórdios demonstram uma concepção de deficiência como algo relacionado à inabilidade (MACIEL, 2000).

Nas épocas mais primitivas da história humana, dadas às condições insalubres de vida, supõe-se que, os indivíduos que nasciam com qualquer tipo de deficiência teriam pouca ou nenhuma condição de manutenção de sua vida, pois que só os indivíduos mais fortes conseguiam sobreviver ante as intempéries, os ataques de animais, aos deslocamentos em busca de alimentos e de lugares mais propícios para o repouso e a permanência (BIANCHETTI, 1995).

Na Grécia Antiga, as pessoas com deficiência eram abandonadas ou sacrificadas por não corresponder à perfeição do homem. Na Idade Média, substituiu-se o sacrifício por sentimentos “cristãos” como piedade e compaixão e, também pela rejeição dos diferentes. Nessa época tem início o atendimento assistencial às pessoas com deficiência em igrejas e outras instituições de cunho religioso com o intuito de “libertá-las” do pecado (PESSOTI, 1984; SMITH, 2004; FREITAS, 2008).

Desse modo, a educação especial só começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que desafiaram os conceitos vigentes na época, pois acreditaram nas possibilidades educacionais de indivíduos que até então eram

considerados ineducáveis (MENDES, 2010). Ressalta-se, ainda que a história retrate algumas experiências precursoras desde o século XVI, cujas bases eram tutoriais, de fato o acesso à educação das pessoas com deficiências foi sendo muito lentamente conquistado, e essa conquista ocorreu apenas na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010).

Na Idade Moderna, com o avanço do pensamento científico e da valorização da racionalidade humana buscaram-se respostas para a condição das deficiências. Daí o entendimento das mesmas no sentido de doenças ou patologias, iniciando-se as pesquisas sobre como medicar e tratar as pessoas que apresentavam deficiências (PESSOTI, 1984; SMITH, 2004; FREITAS, 2008). Na realidade brasileira, em acordo com pesquisa feita por Jannuzzi (2004), a educação para pessoas com deficiências só surgiu de maneira institucional no conjunto das concretizações das ideias liberais que tiveram divulgação por aqui no fim do século XVIII e começo do XIX.

Na contemporaneidade, lentamente deixa-se de lado a patologização das deficiências e evidencia-se uma abordagem de entendimento também voltada para os aspectos educativos desses indivíduos (SMITH, 2004; FREITAS, 2008).

Nos anos 50 e 60 do século passado houve um intensivo surgimento de instituições educacionais especializadas (SMITH, 2004; FREITAS, 2008). Já na década de 70 destacam-se a reabilitação e o treino de habilidades das pessoas com deficiência, baseados em ações fundamentadas no modelo médico-psicológico vigente (SMITH, 2004; FREITAS, 2008).

As décadas de 80 e de 90 desenrolaram-se com uma maior flexibilidade no que se refere à consideração das possibilidades e potencialidades da pessoa com deficiências. Foi a partir dos anos 90 que o Brasil deu início verdadeiramente a uma longa e permanente luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais de frequentar o ensino regular (FREITAS, 2008).

Garcia (2008) lembra que a década de 1990 teve como marca maior a reforma educacional ocorrida principalmente nos países em desenvolvimento, tal como o Brasil, e a qual foi orientada, entre outros aspectos, pelo discurso da inclusão social. Assim vários foram os eventos que corroboraram para que essa premissa de educação inclusiva fosse se arraigando. Entre eles pode-se citar:

- a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990, em Jomtiem, Tailândia.
- a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, a qual teve como produto a chamada *Declaração de Salamanca*, importante documento orientador para a educação inclusiva.
- a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala, em 1999.
- e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – promovida pela ONU, em Nova York, em 2006.

O movimento pela educação inclusiva no Brasil teve um grande impacto na discussão de políticas educacionais para crianças e adolescentes com necessidades especiais uma vez que a grande maioria desta população havia sido historicamente excluída do sistema educacional público brasileiro (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011).

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo governo espanhol e pela Unesco, em 1994, foi aprovada a Declaração de Salamanca (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011).

Com a Convenção da Guatemala, 1999, tem-se como avanço a concepção que pressupõe uma ressignificação da pessoa com deficiência, remetendo a necessidade de se transformar as escolas de maneira que não existam mais restrições à aprendizagem de nenhum aluno. Isso implicou também em uma ressignificação da própria Educação Especial, segundo Alves (2008).

Outro marco foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – promovida pela ONU, em Nova York, em 2006. Os propósitos desse evento foram essencialmente os de promover, proteger e assegurar condições plenas de igualdade e de gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência (ALVES, 2008).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação em 2007, evidencia o movimento mundial pela educação inclusiva como uma ação cultural, pedagógica, política e social desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem aprendendo e participando juntos, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2007). Portanto, a educação inclusiva constitui-se em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

O contexto educacional inclusivo está pautado, portanto, nas resoluções discutidas e propostas por esses eventos, o que promove certa “universalização” do que seria uma “educação para todos”. No Brasil, o Ministério da Educação, assumiu as orientações contidas nesses documentos, cabendo aos Estados e Municípios a particularização do atendimento aos diversos contextos. E, na prática, a educação inclusiva vem sendo um grande desafio, pois vem reorientando as redes municipais de ensino a uma reorganização por propor novas demandas e redefinir competências e responsabilidades (GARCIA, 2008).

É possível dizer que o conceito de “escola para todos” implica no reconhecimento dos conteúdos acadêmicos e do sistema científico e sistemático, porém, sem restringir os alunos ou tentar dominá-los a qualquer custo (MANTOAN, 2006).

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais tornou-se um tema de grande relevância e, por isso mesmo, vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana (SILVEIRA e NEVEZ, 2006).

Segundo as Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.



Conforme o tema do presente estudo sobre a inclusão da criança pequena ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394/96) já apontava em seu parágrafo 3º que a oferta do atendimento em Educação Especial, enquanto dever do Estado, também deve ser ofertado na faixa etária de zero aos seis anos de idade. E, antes disso, a Declaração de Salamanca (1994) indicava que é necessário garantir identificação das condições e necessidades especiais, assim como garantir procedimentos de intervenção o mais precoce possível.

Nesse sentido, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2007). E todas as etapas e modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011).

Em virtude da orientação acima descrita, infere-se que esta certamente colaborou para a ampliação do acesso de crianças pequenas com necessidades especiais em condição de inclusão no ensino regular, especialmente na educação infantil, o que, por sua vez, pressupõe adequações para garantir um atendimento de qualidade desde tenra idade.

Segundo Arnais (2003), possibilitar o acesso à educação em contextos educacionais não excludentes o mais precoce possível proporcionaria para a criança com necessidades especiais uma melhor compreensão de si mesma e dos outros e, aos colegas de turma e de escola, uma experiência de convivência harmônica com as diferenças.

Desse modo, resume-se que alguns dos fundamentais princípios do ideário da educação inclusiva são: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um 'modo igual' de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito à aprendizagem e o direito à participação (CARVALHO, 2009; OLIVEIRA, 2010). O que está consonante com a ilustração de ALVES (2008) como benefícios de uma "escola aberta" a todos: sentimento de pertencimento; maior qualidade da educação para todos e combate a todas as

formas de discriminação. Com isso se procura garantir ocasiões de múltiplas interações nos ambientes das creches e pré-escolas, não excluindo de forma alguma a criança com necessidades educacionais especiais, de modo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender com as contribuições de cada um de seus colegas, em uma relação de alteridade (OLIVEIRA, 2010).

Porém, na realidade prática da educação inclusiva ainda existem muitos desafios e dificuldades. Ainda que, nos últimos vinte anos, conceitos como exclusão e inclusão educacionais tenham se tornado cada vez mais recorrentes nas pesquisas, documentos oficiais e na fala de gestores e professores, pode-se afirmar que uma educação que busca primar pela qualidade de todos os alunos esbarra em desigualdades de diversas naturezas (sociais, étnicas, raciais e de gênero) presentes na sociedade brasileira, que historicamente acumula um quadro de exclusões e contradições marcado por políticas lábeis e inconsistentes (SEKKEL, ZANELATTO e BRANDÃO, 2010; MOREIRA, BOLSANELLO e SEGER, 2011).

Souza e Batista (2008) destacam que, em muitas situações, crianças pequenas que estão em inclusão educacional permanecem mais isoladas, especialmente as que apresentam alterações físicas, por serem consideradas incapazes de se locomover e explorar ambientes e objetos. Isto representa a perda de momentos importantes de interação social, ficando isoladas do contato com parceiros com semelhança de idade e tendo suas interações restritas à relação com o adulto cuidador (SOUZA e BATISTA, 2008).

Outrossim, é possível verificar uma concepção de inclusão restrita ao atendimento de crianças com deficiências, enquanto as necessidades das demais crianças e dos profissionais que trabalham na escola são muitas vezes desconsideradas. O isolamento e o envolvimento com questões marginais do trabalho pedagógico são pontos centrais a serem considerados no enfrentamento das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo (SEKKEL, ZANELATTO e BRANDÃO, 2010).

Outro aspecto que merece atenção é a formação dos pedagogos e professores que atendem às crianças pequenas com deficiência na educação infantil, pois demonstram em vários estudos não possuírem conhecimentos suficientes para lidar com as particularidades que envolvem as diferentes condições de deficiência, tal como a intelectual ou a física, conforme evidenciado nos estudos de Melo e Ferreira (2009) e de Vitta, Vitta e Monteiro (2010).

Esse último estudo traz concepções de professores de educação infantil que atendem crianças com deficiência e nas quais demonstram crer que a principal contribuição do processo de inclusão é a socialização destas crianças (VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010). Também ressaltam nesse estudo terem encontrado problemas com o espaço físico, recursos materiais e humanos, relativos à formação do professor; desse modo, os autores consideram que é preciso possibilitar aos professores uma formação que abranja conhecimentos sobre as diferentes deficiências e as necessidades educacionais relativas a estas, propiciando a adequação do espaço físico e dos recursos materiais, além de assistência educacional específica (VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010).

Drago (2005) percebeu que a inclusão da criança na Educação Infantil ainda se dá como mera integração, ou seja, baseada no princípio que quem deve mudar é o aluno, ele é quem deve se adequar à escola e não o contrário. No estudo de Mendes (2010) as educadoras avaliaram que o princípio da inclusão é válido, embora difícil de ser colocado em prática.

Desse modo, é possível perceber dados indicando que a inclusão de crianças com necessidades especiais é vista com reservas pelos profissionais da Educação Infantil, explicitando ideias preconcebidas sobre a deficiência. Eles se justificam pela falta de conhecimento do desenvolvimento infantil e dos fatores que o envolvem, bem como pelo fato de os profissionais vincularem suas atividades às experiências pessoais (VITTA, 2004; VITTA, 2010).

Vital (2012) infere em sua pesquisa com crianças com idade entre quatro e seis anos, que há a necessidade de se discutir e promover ações que auxiliem na identificação do preconceito nessa faixa etária.

Drago (2005) faz referências ao papel do educador de educação infantil enquanto importante modelo no que se refere ao entendimento, acolhimento e aceitação da criança pequena com deficiência na turma. Bazon (2009) constatou que atitudes de preconceito, barreiras atitudinais e falta de informação por parte de professores afetam profundamente o processo de inclusão da criança pequena. Nesse sentido, Bartalotti (2004) percebeu que a construção de histórias de sucesso na inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil envolve a orientação, apoio e momentos de reflexão e discussão sobre o papel dos educadores junto a ações inclusivas e as singularidades desse alunado.

Já Fernandes, Bolsanello e Moreira (2008) indicam pelo menos dois grandes desafios para a inclusão da criança pequena na educação infantil: a) a ainda vigente visão clínico-assistencialista da deficiência, o que, nos primeiros anos de vida faz com que a criança seja vista como enferma ou doente; e b) as condições de acolhimento e orientação às famílias nos primeiros meses de vida da criança com deficiência, o que resulta, em um grande número de vezes, na dificuldade de aceitação da condição de deficiência da criança por sua família e na falta de observância do potencial de promoção do desenvolvimento dessa criança desde tenra idade.

No que se refere às famílias das crianças com necessidades especiais, há a evidência da necessidade de um acompanhamento, antes, durante e após a inclusão propriamente dita, de modo a apoiá-las nos momentos de busca e escolha da escola, de adaptação da criança ao novo ambiente e de transição dos atendimentos oferecidos pela instituição especializada para outros setores (LUIZ e NASCIMENTO, 2012).

Igualmente, Benincasa (2011) destaca: a) a importância da articulação entre os campos da educação especial e da educação infantil na construção de propostas pedagógicas que sirvam como suporte aos diferentes sujeitos envolvidos (professores, comunidade, família e criança) para a efetiva permanência do aluno com necessidades especiais no ensino comum; b) a presença de uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão escolar por parte dos educadores envolvidos; e c) o reconhecimento de que o local de instituição (estrutura física e questões relacionadas à acessibilidade, por exemplo) produz impacto para se pensar os processos de escolarização de seus alunos e a tomada de decisão relativa a esses processos.

França (2008) observou a influência positiva da estimulação assistemática, realizada por meio das interações sociais em sala regular para o desenvolvimento motor e interação social de crianças cegas menores de cinco anos e Amaro (2004) evidenciou a importância de se observar e refletir sobre a singularidade do aluno com necessidades especiais para que esta seja respeitada e valorizada.

Assim, percebe-se que educação inclusiva é uma reforma educacional que abarca um âmbito bastante abrangente, em diferentes níveis de mudanças, como já afirmado por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011). Tal fato requer a busca constante

de se desvencilhar de muitas armadilhas conceituais para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade (DRAGO, 2011).

Por fim, segundo Mendes (2010), é necessário definir quem são as crianças com necessidades especiais na idade entre zero e seis anos, para que se possam determinar os critérios de elegibilidade para os programas de detecção e intervenção precoce e planejar as ações necessárias, tais como alocar recursos, formar pessoal, entre outros.

## **2.4 A FAMÍLIA COMO UM MICROSSISTEMA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A CRIANÇA PEQUENA COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

Reconhecidamente a família é o contexto primordial de desenvolvimento para qualquer ser humano. É, portanto, o *locus* das primeiras relações, interações e conhecimentos pelas crianças, espaço no qual irão se conformar as suas impressões de mundo, com base nas estruturas relacionais ali dispostas, especialmente entre seus partícipes (SANCHEZ, MARTINEZ e PENALVER, 2003; MACEDO e MARTINS, 2004; SILVA, 2010). Por tal, as relações familiares são uma área de pesquisa, dentro do campo da Psicologia do Desenvolvimento, que tem despertado grande interesse dos pesquisadores e inspirando inúmeras questões (SOEJIMA, 2008).

O conceito de família que se tem na atualidade é resultado de intensas modificações sociais, econômicas, culturais e políticas, muitas delas ocorridas nos últimos 50 anos (PINHEIRO e BIASOLI-ALVES, 2008; WEBER, 2008).

Nesse âmbito, revela-se importante lembrar que as transformações no papel da mulher diante à sociedade fizeram com que ocorressem também profundas modificações na organização e funcionamento familiar e de seus membros (PINHEIRO e BIASOLI-ALVES, 2008; DESSEN e BRAZ, 2005).

As décadas de 60, 70 e 80 do século passado, foram marcadas pela crescente participação feminina no contexto econômico, político e social de nosso país, também foi possível perceber a transição das relações conjugais e familiares hierarquizadas para mais igualitárias, a queda significativa no número de filhos por casal, a regulamentação do divórcio, menor desigualdade entre os papéis

masculinos e femininos, o surgimento de novos valores para a criação dos filhos e mudanças na distribuição das tarefas do lar (RIBEIRO, SABÓIA, BRANCO e BREGMAN, 1998; VIEIRA, 1998; DESSEN e TORRES, 2002; DEUTSCH, 2009).

A partir da década de 90, em decorrência da transformação do papel da mulher diante da sociedade e das demais conjunturas históricas e sociais, mostram-se igualmente importantes o aumento do número de divórcios, de re-casamentos, de famílias monoparentais e o cuidado dos filhos passa a ser mais compartilhado com outros grupos sociais, e os filhos se tornam mais participativos nas decisões familiares (ARRIAGADA, 2000; GALANO, 2006; DEUTSCH, 2009).

Diante de tantas transformações, na contemporaneidade, estudos que envolvam a família assumem a premissa de que são diversos os tipos e as possibilidades de arranjos familiares e sua definição deve estar mais baseada na opinião dos membros, considerando a afetividade e a proximidade entre eles, do que em variáveis como *consanguinidade, relacionamento heterossexual, divisão da mesma casa, continuidade ao longo da vida*, por exemplo, que por si só não definem *família* (DESEN, 2010).

Portanto, ao usar-se o termo *família* na atualidade deve-se levar em consideração que, cada vez mais o modelo familiar conjugal – nuclear – heterossexual com sua prole biológica, inspirado no modelo tradicional, se modifica e transforma o modo como se dão as relações entre seus sujeitos e a sociedade (SILVA, 2011). Deste modo, ao se fazer referência à *família*, está se levando em consideração a rede de interações que envolvem aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, e outras variáveis que tenham significado entre os sujeitos envolvidos, portanto, não evidenciados apenas em laços de consanguinidade (DESEN e BRAZ, 2005; DESEN e POLÔNIA, 2007). Ou como já discutido por DESEN e BRAZ (2005), o termo *família*, em tempos pós-modernos, é extremamente difícil de ser definido com base no modelo tradicional.

Contudo, ainda que em transformação, a família continua sendo um contexto que alicerça a formação do ser, constituindo-se como matriz da aprendizagem humana (ALMEIDA, 2010).

Para Minuchin, Lee e Simon (2008), uma família se constitui por um grupo de pessoas ligadas por laços de emoção e/ou por consanguinidade e que viveu junto tempo suficiente para que se criassem padrões de interação entre seus membros. Nessas interações padronizadas os membros da família constroem uns aos outros.

Brofenbrenner (2011) salienta que a importância da família não está somente nas ações de promoção das capacidades que uma criança tem em aprender a andar, a falar e estudar, mas pela formação de uma pessoa com capacidade de realizar seu trabalho, de pensar claramente, de servir a comunidade ou a sociedade como um todo. Em outras palavras, Brofenbrenner (2011) define a família como um grupo de pessoas que possui e executa um compromisso irrestrito de bem-estar uns com os outros.

Dada a profunda influência do contexto familiar na constituição de seus sujeitos, pode-se inferir que há, nas interações ocorridas nesse microsistema relacional, a possibilidade de que ele venha a se mostrar tanto como fator de risco quanto de proteção ao desenvolvimento de seus membros. Sendo assim, ao longo do tempo, aspectos ambientais, sociais, políticos, transgeracionais, culturais e econômicos exercem influência sobre as famílias e a história de seus membros (BRONFENBRENNER, 1996; BROFENBRENNER, 2011; DINIZ e KOLLER, 2010).

Essas influências são facilmente perceptíveis ao se observar o ingresso mais frequente da mulher-mãe no mercado de trabalho e o processo de migração das pessoas, que propiciam o distanciamento entre os grupos familiares. Ambas as situações propiciam e fortalecem a necessidade de cuidado infantil extrafamiliar, como o que hoje se entende por creche. Em decorrência disso, percebe-se atualmente que o cuidado, a educação e a promoção do desenvolvimento na infância passaram a ser divididos entre a instituição e a família.

Estudos sobre desenvolvimento destacam que a variável de maior impacto sobre o desenvolver da criança é a relação com sua família e seu ambiente imediato (ANDRADE, 2005).

Os membros que compõem a família são todos influentes quando se fala de desenvolvimento infantil, contudo, a figura paterna e a materna, merecem uma análise mais aprofundada a respeito de seus papéis e as devidas inter-relações. Nesse sentido, destaca-se que o advento próprio ao surgimento de uma criança provoca muitas transformações tanto em homens quanto em mulheres, ambos passam por momentos de reflexão e de reelaboração de seus sonhos, anseios e por uma reorganização de papéis, agora como pais e mães (BRAZELTON, 2002).

A mãe é a primeira referência da criança em termos de cuidado, afeto, nutrição, ela está, em outras palavras, preparada para enxergar, reconhecer as necessidades de sua criança e isso é construído desde a *idéia* de criança que ela

cria antes mesmo do nascimento (BRUM e SCHERMANN, 2004; FERRARI e PICCININI, 2010). Tal situação faz com que esse vínculo tenha uma relevância ainda maior para o desenvolvimento na infância e mereça ampla análise e maiores estudos a respeito de seus impactos (ALT e BENETTI, 2008).

Por outro lado, a figura do pai no desenvolvimento da criança pequena também é importante e, sua vinculação com o filho também se dá durante a gestação, porém com características muito próprias. Há estudos que ilustram a busca dos pais por interagir com seus bebês que ainda estão no ventre materno, seja por meio de carícias ou mesmo conversas com a barriga da gestante e que, eles, assim como as mães, podem apresentar certa dificuldade em perceber o bebê como “real”, principalmente nos meses iniciais do período gestacional (HANSEL, 2004; PICCININI *et al.*, 2004; CIA, WILLIANS e AIELLO, 2005). Dessa maneira, o envolvimento emocional paterno dá-se de modo crescente e, muito mais consistente com o próprio avançar da gravidez, em consonância com a evolução da interação da mãe (HANSEL, 2004; PICCININI *et al.*, 2004; CIA, WILLIANS e AIELLO, 2005). Como a figura paterna pode representar intenso apoio emocional e material para a mulher, é possível inferir que seu envolvimento positivo com o processo gestacional é um aspecto importante para a vinculação afetiva com a criança também após o parto, o que com certeza enriquece essa relação (mãe-pai-bebê). Mesmo com essa notória importância da figura paterna, é possível constatar que a figura do pai ainda é pouco explorada no campo da pesquisa, aspecto indicado também em literatura pertinente (HANSEL, 2004; PICCININI *et al.*, 2004; CIA, WILLIANS e AIELLO, 2005).

Para a criança pequena, a figura dos pais é de suma importância, já que eles a auxiliarão a conhecer o mundo e a reconhecer-se como sujeito. Ou seja, a família configura-se como o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente adequado de crescimento e desenvolvimento. Corroborando com esse último aspecto, reafirma-se que os primeiros anos de vida constituem uma importante etapa da existência, especialmente crítica, pois nela configuram-se as habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, linguísticas e sociais, possibilitando uma equilibrada interação com o externo. Será a partir deste primeiro espaço de relações sociais, que a criança entenderá o ambiente que a cerca e agirá sobre os elementos do mundo (GAT, 2000; BRAZELTON e CRAMER, 2002; BRAZELTON e GREENSPAN, 2002).



Importante considerar, também, que quando existe uma interação efetiva entre a criança e os membros de sua família, o desenvolvimento infantil é facilitado pelas trocas que esta relação oportuniza (HANSEL, 2004).

De forma geral, a valorização da relação pai-mãe-criança pequena é importante para que todos se sintam seguros em seus papéis e prosperem como sujeitos. As interações são mutuamente alimentadas quando os sujeitos que dela participam têm espaço e oportunidade de responder às necessidades do outro e de si mesmo. Em outras palavras, os indivíduos em interação estão em mútua e constante troca, um monitora o outro, o que implica no surgimento de respostas emocionais diversas e interpretações cognitivas, as quais afetam a continuidade e a qualidade dessas interações, bem como o comportamento futuro dos sujeitos envolvidos (HANSEL, 2004; PICCININI *et al.*, 2004; CIA, WILLIANS e AIELLO, 2005; DESSEN e BRAZ, 2005).

Tem-se conhecimento de que tanto a figura materna quanto a paterna influencia o processo de desenvolvimento do filho, especialmente quando se trata da criança com distúrbios de desenvolvimento ou com deficiências (HANSEL, 2004; BOLSANELLO e SOUZA, 2004; HANSEL e BOLSANELLO, 2009).

Giné *et al.* (2009) afirmam, sobre a interação com a família, que o objetivo final deve ser o de alcançar uma vida com qualidade, lembrando que os pais são os maiores promotores do desenvolvimento de sua criança. No sentido de qualidade, lembra-se que o que caracteriza uma relação familiar é a influência da interação entre indivíduos sobre outras interações; tal influência é vista no efeito cumulativo das interações, ou seja, os indivíduos não precisam estar continuamente em interação para que sua relação seja mantida (DESEN e BRAZ, 2005).

Dada à profunda influência da família na constituição do sujeito-filho, pode-se inferir que há, nas interações desse microssistema relacional, a possibilidade de ele mostrar-se tanto como fator de risco quanto protetivo. Esta aparente ambiguidade é justificada quando se considera a família como o grupo social básico do indivíduo, cuja função e estrutura são determinantes em seu desenvolvimento. As relações entre pais e filhos são caracterizadas por uma enorme complexidade. Ao longo dos tempos aspectos ambientais, sociais, políticos, transgeracionais, culturais e econômicos exercem influência sobre as famílias e a história de seus membros (HANSEL, 2004; PICCININI *et al.*, 2004; CIA, WILLIANS e AIELLO, 2005; DINIZ e KOLLER, 2010).

Na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. Esta é, também, a primeira mediadora entre o homem e sua cultura. Portanto, a família é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, essas que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011; GURALNICK, 2002).

Dessa maneira, os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais e particulares (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011; GURALNICK, 2002). Essas vivências integram a experiência individual e coletiva que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, que estrutura as formas de subjetivação e interação social de seus membros. Nesse sentido, também se pode afirmar que é por meio dessa unidade e suas interações internas que se concretizam as transformações na sociedade, que por sua vez ocasionam novas influências a seus membros, num processo bidirecional (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011; GURALNICK, 2002).

Igualmente, pode-se afirmar que aspectos tais como a escolaridade da mãe e o desemprego paterno podem ser considerados como preditores bastante confiáveis para explicitar alterações nos resultados de estudos sobre desenvolvimento infantil (LORDELO *et al.*, 2007).

Também, a interação familiar possui um caráter de reciprocidade em suas relações, ou seja, o estabelecimento de laços mútuos mobiliza a criança para o desenvolvimento de atividades no seu meio físico, social, simbólico, condutores da sua atividade exploratória, manipuladora, criativa e imaginativa; logo, essa capacidade começa a desenvolver-se desde o nascimento do bebê e aprimora-se ao longo do tempo e, por outro lado, o próprio desenvolvimento parental é influenciado pelo comportamento e desenvolvimento dos filhos, o que mais uma vez reforça a ideia do desenvolvimento como um processo dinâmico, influenciado pelos vários sistemas que o constituem (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011).

Sendo assim, quando há situações de risco ou problemas nos quais a família precise contar com algum tipo de apoio, pode - se afirmar que a principal rede de apoio é a própria interação entre seus membros, especialmente entre os genitores ou cuidadores principais (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011; DESSEN e BRAZ, 2005). Isso porque o estabelecimento do vínculo, portanto, de uma relação de afeto estável e contínua, pode ser considerado o principal elemento de superação da mudança para todos os membros dessa unidade primordial. E serão tais vínculos que, por meio do alimentar, brincar ou confortar uma criança, ativarão sentimentos como cumplicidade, ternura, carinho que se verificam como contributos para o delineamento do curso da vida. Lembra-se que não são apenas as experiências objetivas que pesam e influenciam o desenvolvimento humano, as subjetivas igualmente auxiliam na formação do repertório global dos sujeitos em evolução (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER, 2011; DINIZ e KOLLER, 2010).

Nesse sentido, a interação entre microssistemas, tais como família e escola ou a creche, pode ser um espaço de reforço e orientação direta ou indireta, dessa rede de apoio primordial (PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2004; DESSEN e POLONIA, 2007). Por outro lado, um canal de comunicação família-instituição ruim, falha como recurso motivacional e de interesse da família em relação ao atendimento da criança (ORTIZ e FAVARO, 2004).

Ressalta-se, portanto, que o atendimento educacional na infância, especialmente, o que é voltado à criança pequena, deve ser baseado no trabalho colaborativo e cooperativo, no compartilhamento de responsabilidades e informações com a família, lhes conferindo o empoderamento necessário para usufruírem de suas capacidades e potencialidades enquanto cuidadores, auxiliando-os a lidar com os percalços e limites que possam ser motivados pelas especificidades do filho (ROMERO, 2003; GINÉ *et al.*, 2009).

Tais aspectos devem ser levados em consideração principalmente porque a criança, na primeira infância, tem necessidades desenvolvimentais muito próprias, as quais devem ser conhecidas e respeitadas, tanto pela família quanto pela instituição que a atende.

Ao posicionar o papel da família na concepção da Atenção Precoce, retoma-se que em uma perspectiva transacional, o desenvolvimento infantil pode ser entendido como produto de interações dinâmicas entre a criança, a família e o

contexto (SAMEROFF e FIESE, 2000). Essa perspectiva amplia a visão da costumeira abordagem linear e unidirecional que modelos tradicionais de atendimento ao desenvolvimento infantil possuem, reconhecendo a influência da interação de diversos fatores na conformação da pessoa-criança em desenvolvimento e, também, influencia profundamente o atendimento à criança pequena com deficiência, por transformar esse último em uma abordagem centrada na família (SAMEROFF E FIESE, 1990, 2000; SERRANO, 2007).

Nesse sentido, vários estudos a respeito da relação entre família e desempenho desenvolvimental da criança confirmam que os pais são importantes agentes moduladores das experiências de seus filhos, de tal maneira que suas ações podem se constituir em riscos para o desenvolvimento infantil (BARROS *et al.*, 2003; MANCINI *et al.*, 2004; AMORIM *et al.*, 2009; SARTORI, SACANI e VALENTINI, 2010).

Em consonância, Amorin *et al.* (2009) perceberam em seu estudo que as crianças que dispunham de menor tempo diário com suas mães apresentaram maior frequência de déficit em equilíbrio estático, quando comparadas àquelas que permaneciam mais tempo com a mãe, sugerindo a presença materna como um fator de proteção para a aquisição dessa habilidade. Igualmente, Barros *et al.* (2003) evidenciaram em sua pesquisa que podem se constituir em fatores de risco para o desenvolvimento da criança pequenas situações como: ausência do pai; utilização de brinquedos inadequados para a faixa etária; o local onde a criança era mantida em idades precoces da infância; a falta de orientação pedagógica e de socialização extrafamiliar precoce, e a baixa condição socioeconômica familiar. Já os resultados do estudo de Sartori, Sacani e Valentini (2010) sugerem uma diferença significativa entre o desempenho desenvolvimental dos bebês filhos de adolescentes e os nascidos de mães adultas, ressaltando a possibilidade de a idade materna ser um fator de risco para a ocorrência de atrasos no desenvolvimento.

Diante dos elementos acima se soma a orientação de Brazelton e Cramer (2002) na qual evidenciam que quando os pais apreciam e valorizam o repertório comportamental de seus bebês, estão prontos a entrar em um diálogo com eles. Ainda, conforme esses autores, os profissionais que dão apoio aos pais facilitando e apresentando o repertório das crianças à família, colaboram com o fortalecimento dos primeiros vínculos e com a promoção do desenvolvimento na infância. Além de que, avaliar a estimulação disponível para a criança dentro de uma determinada

família, pode fornecer elementos importantes para as políticas de saúde e educação a serem programadas pelos organismos públicos (MARTINS *et al*, 2004 ).

Portanto, a essência da relação materna e paterna com a criança é a reciprocidade. Ou seja, os cuidadores devem estar acessíveis quando a criança precisa deles, devendo mostrar que há interesse no que ela apresenta orientando quanto a limites e possibilidades. Ao demonstrar isso, o bebê, com seus recursos, responderá alimentando esse circuito ou sistema de comunicação. Nesse sentido há a importância de se orientar aos cuidadores o mecanismo de comunicação com sua criança, lembrando-lhes dos efeitos devastadores que riscos como os já indicados anteriormente podem ocasionar nesse sistema de comunicação recíproca com o bebê (BRAZELTON, 1990; BRAZELTON e CRAMER, 2002).

Por esses motivos é que se entende como necessário destacar a importância de ações interventivas e de orientações que considerem o papel de pais ou outros cuidadores principais como uma forma de propiciar prevenção de possíveis futuros déficits no desenvolvimento infantil, e mesmo de minimizar alterações desenvolvimentais já estabelecidas na infância (BARBA, MARTINEZ e CARRASCO, 2003). Pois, assim como a criança cuja deficiência já foi identificada, há aquele indivíduo que frequenta a educação infantil e que pode apresentar alteração em seu desenvolvimento, seja por privação de estímulos adequados, seja por lesões, às que quando não detectadas ou não atendidas podem comprometer a maturação neuropsicológica, o que traz implicações para outras instâncias do desenvolvimento humano (GAT, 2000).

Nessa perspectiva, torna-se destaque que os programas vinculados à saúde infantil devem estar voltados também para o ambiente educacional da criança, pois nele ela se estrutura como um ser individual e social, capaz de interagir com outros níveis de amplitude e de construir espaços entre os setores sociais envolvidos no processo de construção de uma vida saudável (MARTINS *et al*, 2004). Isso se justifica também em pesquisas que reforçam a importância da aproximação entre família e educadoras da educação infantil, como modo de auxiliar no desenvolvimento da criança pequena com ou sem deficiência (CUEVAS, 2003; MACARINI, MARTINS e VIEIRA, 2009).

Especificamente sobre a Educação Infantil, há estudos que evidenciam que quando ocorrem ações de avaliação do desenvolvimento infantil ou mesmo intervenção precoce no contexto da creche há grandes ganhos para o

desenvolvimento das crianças ali inseridas (BARBA, MARTINEZ e CARRASCO, 2003; SOEJIMA, 2008; BALTIERI *et al*, 2010). Isso posto, salienta-se que a inclusão educacional não se faz apenas com a adaptação do espaço, mas também com a modificação de conceitos e condutas sobre a pessoa com deficiência (MANTOAN, 2004; MAZZOTA, 2003).

Por outro lado, investigar como o contexto da creche se mostra diante da atenção ao desenvolvimento infantil da criança com e sem necessidades especiais (elencar as dificuldades das educadoras em lidar com a promoção ou estimulação do desenvolvimento) auxilia na criação de ações que transformem esse ambiente tornando-o mais inclusivo, ampliando a qualidade de seu atendimento e das relações com a comunidade que atende (BARBA, MARTINEZ e CARRASCO, 2003; CUEVAS, 2003; VITTA, 2010; VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010).

Com base no referencial sobre o tema abordado neste trabalho, verifica-se que para a implementação de programas de atendimento à criança pequena com necessidades especiais - seja dentro da Educação Infantil ou na Educação Especial - é necessário que os profissionais envolvidos tomem conhecimento a respeito dos múltiplos fatores de risco e proteção que norteiam o desenvolvimento na infância, com ênfase em uma perspectiva ecológica, levando em consideração as interações transacionais entre a criança e o ambiente e vice-versa. Para tal, torna-se necessária também a construção e o seguimento de um marco teórico e conceitual que sirva de guia para os serviços de atendimento à infância (GURALNIK, 2008). Com estes conhecimentos, é possível colocar em prática a criação de programas de intervenção em crianças com riscos biológicos e ambientais e prevenir o surgimento ou o agravamento de alterações no desenvolvimento, sejam elas de origem motora, sensorial, intelectual ou emocional, tanto na educação especial quanto na educação infantil (FORMIGA e PEDRAZZANI, 2004).

Por fim, ressalta-se que em virtude dos dados acima correlacionados é que decorre o interesse em investigar concepções de pais de crianças com necessidades especiais e de seus educadores acerca da inclusão educacional na primeira infância, tendo em vista também as condições de promoção do desenvolvimento infantil desse alunado dentro de Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI.

## 2.5 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

Na realidade brasileira, os serviços da Educação Infantil vêm se configurando como uma opção de cuidado e educação amplamente utilizada pelas famílias contemporâneas. Vários fatores estão envolvidos, entre eles: o ingresso da mulher no mercado de trabalho; as novas possibilidades de arranjos familiares; o movimento migratório das pessoas do interior para cidades maiores, com mais acesso a oportunidades de trabalho e educação, o que faz com que nem sempre a mãe trabalhadora tenha apoio para o cuidado da sua criança; e, também, como recurso para a parcela da população que possui condições socioeconômicas desfavoráveis (RAPOPORT e PICCININI, 2004; CERISARA, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002; CAMPOS, 1999; ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1994; MOREIRA e LORDELO, 2002).

Historicamente, esse serviço vem passando por várias modificações ao longo dos anos. Especialmente nas últimas três décadas, a educação extrafamiliar de bebês e crianças pequenas, tem sido marcada por profundas mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, que entre outros fatores, afetaram as relações sociais, o mundo do trabalho, as estruturas familiares, os sistemas de ensino, a imagem de criança e o lugar que nossos pequenos ocupam nas instituições educativas e na sociedade (FERNANDES, 2011). Em suma, pode-se afirmar que essas modificações também contribuíram para que a Educação Infantil tivesse acentuada a sua função pedagógica, deixando para trás o caráter assistencialista que teve em sua origem (OLIVEIRA *et al.*, 2006; WEBER *et al.*, 2006; VERÍSSIMO e FONSECA, 2003).

Nessa transição de entendimento de sua função, na medida em que se foi ampliando o número de matrículas, adquirindo maior espaço em pesquisas no país, nos debates sociais, suas fragilidades foram se destacando, o que levou aos resultados dos primeiros estudos sobre a qualidade desse serviço, os quais indicavam uma situação generalizada de precarização, verificada tanto em aspectos físicos (instalações ruins, materiais pedagógicos e equipamentos em escassez ou completa ausência), quanto em aspectos humanos (baixa escolaridade dos profissionais, falta de formação dos educadores, ausência de projeto pedagógico,

problemas de interação instituição–família) (CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006; FERNANDES, 2011). Tais resultados são importantes, pois reforçam as discussões sobre a necessidade de um atendimento de qualidade como parte dos direitos da criança.

Ainda nesse sentido, por uma concepção da criança como um ser de direitos, foram importantes documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA – Lei nº 8069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei nº9394/96 (CAMPOS, 1999; CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006; ROSSETI–FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002; BRASIL, 2012).

Para Campos (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) é a que promoveu as maiores modificações na Educação, pois influenciou vários aspectos, em todos os níveis educacionais do país, dentre os quais, o sistema de financiamento, o currículo nacional, os sistemas de avaliação, o uso de novas tecnologias, a organização da gestão e as possibilidades de se estabelecer parcerias com organizações não governamentais. Entre os itens indicados por essa autora, há pelo menos dois que são considerados de extrema relevância para a Educação Infantil: a) a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica – fato que transfere a responsabilidade desta para órgãos de educação; b) a exigência de formação prévia (preferencialmente nível superior, admitindo-se ainda, no mínimo, o magistério – no nível de ensino médio) para educadores e professores que se dedicam ao trabalho com crianças pequenas (CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006; ROSSETI–FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002).

Outros documentos de impacto na organização do atendimento de crianças pequenas foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2001). O primeiro, porque ofereceu subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de Educação Infantil e, o segundo, por ter estabelecido padrões mínimos para a infra-estrutura das instituições de Educação Infantil, bem como definiu as metas de expansão desse atendimento no país (CAMPOS, FÜLGRAFF e WIGGERS, 2006).

Atualmente, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o ensino infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ofertada por espaços institucionais denominados creches e pré-escolas, em caráter



não doméstico, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados nos quais se prima pela educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Destaca-se que o acesso ao atendimento em Educação Infantil, especialmente na faixa etária entre 0 e 3 anos, vem crescendo significativamente nas diferentes regiões brasileiras, o que justifica a necessidade de se ampliar os estudos e pesquisas nessa área, também como uma maneira de possibilitar elementos que promovam a qualidade desse serviço (CAMPOS *et al.*, 2011).

Porém, mesmo diante desse crescimento e das transformações no atendimento de Educação Infantil, indicadas anteriormente, os serviços e estudos que evidenciem a criança pequena, em particular na faixa etária de 0 a 3 anos, têm sido negligenciados (FERNANDES, 2011).

Diante das especificidades da Educação Infantil e sua evolução política e histórica, merecem particular atenção os sujeitos que a compõem, especialmente os educadores, a família e a criança.

### **2.5.1 Concepções Sobre A Prática Educativa Institucionalizada: Aspectos Relevantes Para A Promoção Do Desenvolvimento Infantil e Para Uma Proposta Inclusiva**

Dentro de um panorama no qual a criança pequena é inserida no cuidado institucionalizado desde tenra idade e no qual passa cerca de 4 a 8 horas por dia distante de sua família, o educador de creche adquire uma função importante perante o desenvolvimento infantil, não apenas de cuidar e educar, senão de complementar e, às vezes de suplementar, a atenção familiar à infância (SILVA e BOLSANELLO, 2002; WINNICOTT, 1975; ELTINK, 1999). Assim, as concepções que permeiam o atendimento são fundamentais, pois podem reforçar e manter determinadas ações, às vezes distorcidas, do que é necessário ou recomendável para a prática pedagógica (SCHULTZ, 2002; PACHECO E DUPRET, 2004).

O cuidado de crianças pequenas durante muito tempo esteve atrelado à figura da mulher, sensível e carinhosa, que possuía o perfil de “mãe” e gostava de

cuidar de crianças, o que fortaleceu o caráter leigo e assistencialista dessa função (OLIVEIRA *et al.*, 2006; WEBER *et al.*, 2006; VERÍSSIMO E FONSECA, 2003; CERISARA, 2002).

Ainda como parte dessa concepção, o atendimento voltado para as crianças menores, ocupou - e ainda ocupa - o lugar da necessidade, da desproteção, da fragilidade, de um trabalho voltado para a alimentação, a higiene, o abrigo e o apoio para o caso de ausência familiar (FERNANDES, 2011; GUIMARÃES, 2011; SOUZA, 2008). Tal situação parece ter corroborado com a desvalorização do profissional de creche, em especial o que trabalha com berçário e, com a dificuldade em se estabelecer uma identidade pedagógica nesse serviço (SOUZA, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2006; MELCHIORI e ALVES, 2001).

Como bem lembra Ramos (2006), a Educação Infantil, embora sua história remonte mais de um século como cuidado e educação extrafamiliar, somente nos últimos anos passou a ser inserida numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.

Como parte dessa transição do assistencialismo para a função pedagógica, alguns temas passaram a fazer parte das discussões no âmbito profissional da Educação Infantil e de pesquisas na área, com mais frequência, os quais facilmente se destacam: formação profissional, desenvolvimento infantil, relação adulto-criança, vínculo, planejamento, diversidade, competência infantil, entre outros. Nesse sentido, também se deve levar em conta que parece ser inevitável a revisão das bases e paradigmas educacionais vigentes, pois há que se promover um diálogo com as mudanças inerentes ao mundo atual (GOMES, 2009).

Com a execução de pesquisas na área, descortinou-se aspectos muito relevantes e contraditórios do trabalho do educador de creche, os quais ajudam a perceber concepções e necessidades, e fazem entender quais pilares vem suportando esse atendimento.

Lordelo (1995, 1998) indicou em seus estudos que os educadores não se mostravam como parceiros do desenvolvimento infantil, pois trabalhavam em função de responder às necessidades mais imediatas e, predominantemente, físicas das crianças atendidas. Melchiori e Alves (2001) revelam que os educadores não têm consciência de sua função como promotores de desenvolvimento infantil. Já Veríssimo e Fonseca (2003) perceberam que o atendimento de bebês na creche é fortemente centrado na atenção quanto à higiene e alimentação.

Vitta e Emmel (2004) identificaram uma tendência de que o trabalho no berçário seja pautado na concepção e na experiência de maternagem dos educadores. Já no estudo de Oliveira *et al.* (2006), os educadores demonstraram possuir a crença de que para atender crianças pequenas bastava ser mulher e ter experiência com crianças. Alves (2006) percebeu que a ideia de cuidado está relacionada à função de mãe e não à função de professor ou de educador. Nesse sentido, Veríssimo (2001) identificou um sentimento contraditório entre os educadores. Enquanto eles acreditam que associar função materna com a prática profissional é algo depreciativo, por outro lado, esperam que as crianças nutram afeto “filial” por eles.

Soejima (2008) salienta que os educadores que participaram de sua pesquisa, demonstraram ter aprendido teorias sobre o desenvolvimento infantil na graduação, mas que não conseguiam fazer uso desse conhecimento no cotidiano da creche. Igualmente Souza (2008) verificou que os educadores possuem formação continuada sobre desenvolvimento infantil, mas que encontram dificuldades em transpor para a ação o seu conhecimento.

Também se destacam conceitos pertinentes ao desenvolvimento humano e, especificamente voltados ao desenvolvimento da criança pequena Vitta (2004), Souza (2008) e Soejima e Bolsanello (2012) evidenciaram falta de conhecimentos abrangentes e consistentes sobre desenvolvimento infantil por parte dos educadores em seus estudos. Estes quando aparecem, são mais voltados à priorização de fatores ambientais, logo, gerando uma crença ambientalista de desenvolvimento (MELCHIORI e ALVES, 2001; MELCHIORI *et al.*, 2007; SOUZA, 2008).

Sobre desenvolvimento infantil, Soejima e Bolsanello (2012) verificaram a concepção entre os educadores de que quanto menos ativas as crianças eram, mais saudáveis, e, que quanto mais ativas, mais problemáticas. Sob esse aspecto, cabe questionar a qualidade da formação dos educadores conforme já proposto por Silva (2003), Vitta e Emmel (2004), Kramer (2006), Souza (2008) e Soejima (2008). Nesse sentido, ressaltam-se os achados de Schultz (2002) ao pesquisar a educação de crianças entre 0 e 3 anos e nos quais afirma que a formação dos professores dessa faixa etária pode interferir no desenvolvimento físico e psíquico e no bom desempenho da criança em seu futuro, já que, segundo a autora, há uma relação de dependência entre a formação do educador e a qualidade de seu trabalho.

Por outro lado, a rotina dessas trabalhadoras mostra-se estressante, com muitas atribuições e com pouco ou nenhum tempo para o planejamento e reflexão sobre sua prática, ou mesmo para o cumprimento do que foi planejado, assim como, não raro, há a precarização da estrutura física dos ambientes, com poucos materiais e excessivo número de crianças por educadora (NAZÁRIO, 2002; ONGARI e MOLINA, 2003; ALVES, 2006; OLIVEIRA *et al.*, 2006; LORDELO *et al.*, 2007; SOUZA, 2008). Há que se pensar que a fadiga, tanto física quanto mental, a falta de tempo, a frustração por suas condições de trabalho são aspectos que impedem um trabalho com qualidade e devem ser amplamente investigados (PEREIRA, 2003; SOUZA, 2008; BOLSANELLO, 2009).

Guimarães (2011) percebeu que a rotina na creche é fortemente baseada no controle e na automação das atividades. Segundo ela, os educadores falam muito para as crianças e não com as crianças, como citado por ela, descrevendo a rotina: “do colo ao chão; do chão para a cadeira; da cadeira novamente para o chão; o corpo dos bebês é conduzido pelos adultos, em razão das necessidades emergentes e do tempo correto para cada uma”. Tal dado corrobora com os achados de Souza (2008), no qual um dos educadores de seu estudo analisa a rotina de trabalho em creche como uma espécie de “fordismo” infantil, pois não é possível dar conta da individualidade das crianças.

Diante desses estudos destaca-se que o cotidiano da Educação Infantil é muito mais complexo do que parece à primeira vista. Não é tarefa simples apreendê-lo e analisá-lo (CARVALHO, 2006). Contudo, é a partir de discussões conscientes sobre os aspectos envolvidos nos atendimentos à criança pequena que se tornará possível ampliar a compreensão sobre o que é preciso para que os espaços da Educação Infantil se tornem contextos plenos e fomentadores do desenvolvimento humano, da capacidade de aprendizagem, da socialização e do exercício da cidadania (LIMA e BHERING, 2006).

Ou ainda, como afirmado por Gomes (2009), pensar em educação de crianças com qualidade envolve não só considerar a travessia dos profissionais da creche para a área de educação e sua formação, senão, buscar também, não descaracterizar suas histórias, suas experiências, superando o assistencialismo, objetivando a garantia dos direitos das crianças e, conjuntamente, os direitos dos educadores.

Ainda, junto às afirmações de Gomes (2009), pensa-se que o que se põe também como uma questão importante, ou seja, a capacidade do educador de produzir reflexão sobre sua prática, podendo conceituá-la e transformá-la. Entre as reflexões haveria de ser integrado além dos aspectos de cuidar e educar, fatores relativos ao desenvolvimento humano. Afinal, ao cuidar e ao educar se está lidando com um ser em desenvolvimento intenso, cujos marcos iniciais de sua constituição como indivíduo estão, também, à mercê do olhar de quem o cuida e o educa diariamente. Sendo assim, entender processos elementares e fundamentais do desenvolvimento humano, essencialmente nos primeiros anos, é relevante tanto para a organização e planejamento do cotidiano de atendimento quanto para o estabelecimento de estratégias na Educação Infantil (CARVALHO, SALLES e GUIMARÃES, 2002).

Logo, promover a avaliação do atendimento (no conjunto: profissionais, ambiente, interação com a família, estratégias de planejamento e atividades desenvolvidas) é algo importante, principalmente no que diz respeito ao contexto dos primeiros anos de vida, dada a sua especificidade e importância no futuro do indivíduo (LIMA e BHERING, 2006).

Além de questões como a formação dos educadores e suas concepções, também vale a consideração de como se verifica a relação entre elas e as famílias das crianças atendidas. Afinal, a interação entre a família e a instituição de Educação Infantil é relevante para que ambos os contextos conheçam melhor a criança, estabeleçam critérios educativos comuns, discutam modelos de intervenção e relação com as crianças e compreendam as especificidades de cada uma (SILVA, 2011). Nesse aspecto, vale lembrar que é na relação com o adulto cuidador que a criança vai, desde tenra idade, estabelecer “elos” de comunicação com as demais pessoas com quem convive. E por isso mesmo é que as ações de cuidado e educação não podem ser ações mecânicas de assear e alimentar apenas (ROCHA, 2008).

Contudo, as dificuldades dos educadores também passam pela precária interação com as famílias das crianças atendidas (LORDELO *et al.*, 2007; SOUZA, 2008; CAMPOS *et al.*, 2011; FERNANDES, 2011).

Correa (2007) argumenta em sua pesquisa, que a relação família-instituição é um ponto a ser considerado para a promoção de um atendimento de qualidade.

Silva (2011) percebeu em seu estudo que os educadores não demonstram conhecer ao certo como se dá o contexto familiar das crianças que atendem. Souza (2008) observou que a família não participa ativamente da rotina da creche na maioria das vezes deixando a criança na porta da instituição.

Os projetos pedagógicos analisados por Fernandes (2011) indicaram um perfil de família visto pela escola, como um grupo que precisa de ajuda e que pode contribuir pouco com a Instituição. Instituição essa que convida o adulto-cuidador mais a confraternizar que compartilhar responsabilidades. A autora também verificou que há a necessidade de os pais participarem efetivamente das ações da creche, pois segundo ela, ao criar espaços de diálogo, troca, parcerias, pode-se favorecer e estimular as famílias a viverem experiências sociais mais amplas, a partilhar as angústias, alegrias e inseguranças advindas do cotidiano, favorecendo a superação das ideias assistencialistas acerca da Educação Infantil, em especial da que atende a criança com idade entre zero e 3 anos. Por outro lado, percebe-se que os pais nem sempre se excluem de participar tanto do cotidiano da Instituição quanto da educação de seus filhos (FERNANDES, 2011; SILVA, 2011).

Diante dos dados apresentados acima, se destaca a necessidade de se investigar de modo mais apropriado o papel dos pais diante do cuidar, do educar e da promoção do desenvolvimento de seus filhos, ainda bebês, já que esses últimos estão cada vez mais precocemente adentrando ao atendimento institucionalizado, que por sua vez, encontra-se envolto em suas próprias contradições, necessidades e lutas. Os familiares poderiam participar, colaborar, contribuir de modo a Educação Infantil ter uma identidade melhor cunhada, valorizando, inclusive o trabalho dos educadores. Em outras palavras, conforme assinalado por Fernandes (2011), a identidade da Educação Infantil, para ser constituída em suas especificidades, precisa urgentemente integrar as famílias.

### 3. MÉTODO

O delineamento metodológico teve como eixo a questão de pesquisa apresentada na introdução do presente estudo:

**Quais concepções norteiam o processo de inclusão da criança pequena com necessidades especiais no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), segundo suas Mães, suas Educadoras na Educação Infantil e suas Professoras do Atendimento Educacional Especializado?**

Para responder a esta questão mostrou-se pertinente realizar um estudo qualitativo, exploratório e comparativo. Por seu caráter qualitativo será realizada análise interpretativa e contextual dos dados, sem a pretensão de medir numérica ou estatisticamente os fenômenos estudados, tampouco deverão ser generalizados os resultados encontrados (SAMPLIERI, COLLADO e LUCIO, 1998). É exploratório por se tratar de um tema ou problema de pesquisa pouco estudado e, portanto, com poucas pesquisas evidenciadas na literatura, destacando-se a escassez de estudos nesse âmbito na realidade brasileira (SAMPLIERI, COLLADO e LUCIO, 1998). Segundo os autores citados, o estudo exploratório serve para familiarizar o pesquisador com fenômenos ainda não suficientemente conhecidos, podendo determinar tendências, identificar áreas, ambientes, contextos e situações de estudo. O aspecto comparativo se verificará no tratamento dos dados coletados, pela busca de possíveis relações (discrepâncias ou aproximações) entre as concepções dos participantes do estudo, especialmente acerca da inclusão da criança pequena com deficiência que frequenta o CMEI (SAMPLIERI, COLLADO e LUCIO, 1998).

#### 3.1 CONTEXTO

O contexto dessa pesquisa envolveu 04 (quatro) instituições de Educação Infantil da rede pública de um município da região metropolitana de Curitiba, que

atendem crianças pequenas com deficiência em turmas de berçário e maternal, situado no Estado do Paraná. Foram escolhidas as turmas de berçário e maternal por elas abarcarem crianças com a faixa etária compreendida entre zero e 36 meses.

Nesse município, no ano de 2012, em turmas de berçário (I e II), maternal (I, II e III) e pré-escola (I e II), houve um total de 4.315 matrículas; dessas, estão considerados “casos de inclusão”, apenas 25 crianças no momento em que foi realizada a pesquisa. Desse contingente, apenas 08 casos de inclusão educacional eram de educandos em turmas de berçário e maternal. Porém, como os critérios de elegibilidade para a participação na presente pesquisa solicitavam que as turmas de inclusão atendessem a faixa etária entre 0 e 3 anos (creche) e também que o educando participasse do Atendimento Educacional Especializado, passaram a se enquadrar apenas 04 alunos tidos como casos de inclusão, que frequentavam 04 instituições diferentes, abaixo denominadas de Instituições A, B, C e D.

A Instituição A atende um total de 180 crianças, divididas em turmas de maternal e pré-escola.

A Instituição B atende um total de 376 crianças, divididas em turmas de berçário, maternal e pré-escola.

A Instituição C atende um total de 280 crianças, divididas em turmas de berçário e maternal.

Já a Instituição D atende um total de 220 crianças, divididas em turmas de berçário, maternal e pré-escola.

Todas as instituições de Educação Infantil funcionam em período integral, das 07 às 18h.

Segundo informações das equipes gestoras as Instituições B e C atendem também população considerada de risco social.

Destaca-se que as turmas de berçário são divididas em berçário I e II e recebem crianças com faixa etária entre 4 a 11 meses e, entre 12 e 18 meses, respectivamente. As turmas de Maternal, que são divididas em I e II, atendem educandos com idade entre 18 a 24 meses e, entre 24 e 36 meses (completos durante o ano letivo), respectivamente.

Também é importante ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado – AEE é desenvolvido, de modo geral, nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais. Essas salas são espaços estruturados de modo a atender



adequadamente as necessidades dos alunos foco da Educação Especial e, no contexto pesquisado, estão lotadas dentro de instituições do Ensino Regular. Todas elas atendem educandos que estão em situação de inclusão educacional tanto no Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil.

### **3.2 PARTICIPANTES**

Foram considerados participantes da pesquisa:

- a) Mães (pessoas responsáveis, cuidadoras principais, que desempenham a função materna) de crianças com idade entre zero e 36 meses com necessidades especiais que participam do Atendimento Educacional Especializado, além de frequentar turmas de berçário (I e II) ou maternal (I e II) em classe regular na Educação Infantil, no sistema público de um município da região metropolitana de Curitiba, Paraná.  
Neste estudo participaram 04 mães, cujos filhos estão matriculados em uma das seguintes turmas: berçário II, maternal I e maternal II.
- b) Educadoras Regentes que trabalham em turmas de berçário (I e II) e maternal (I e II), e que atendam as crianças cujas mães são participantes desse estudo. O grupo de educadoras participantes contou com 09 profissionais. Destas, 03 eram regentes de berçário I, 04 atendem turmas de maternal I, e 02 em maternal II.
- c) Professoras do Atendimento Educacional Especializado que atendam as crianças cujas mães e educadoras participam deste estudo. Nesse estudo participaram 04 Professoras do AEE.

Após apresentar o projeto para a Secretaria de Educação, para as Gerências de Educação Especial e Inclusão, e para a de Educação Infantil desse município, foi feito o protocolo de solicitação para a realização da pesquisa. Em acordo com o aceite da solicitação e com a orientação das Gerências foi realizado o primeiro contato com as equipes gestoras dos CMEIs que iriam participar. No primeiro contato foi solicitado à pesquisadora que entregasse a todas as equipes

gestoras uma carta de apresentação. Nesta havia uma breve explicitação de quem era a pesquisadora e informações principais do estudo – estas últimas seguiram recomendação da Gerência de Educação Especial e Inclusão. Desse modo, após ter feito a apresentação do projeto para as equipes gestoras, com a explicitação dos objetivos, do método e do termo de consentimento livre e esclarecido (anexo) e, de obter destas a autorização para executar a pesquisa em suas unidades, elas se comprometeram a entrar em contato com as educadoras e com as mães para agendar novo encontro, agora com as participantes da pesquisa. Os encontros com as mães e com as educadoras participantes desse estudo foram realizados de modo individual, em dia e hora previamente marcados, nas dependências das Instituições em que as crianças eram atendidas na Educação Infantil.

A participação destas mães e das educadoras se deu de modo voluntário, após serem esclarecidos os pormenores da pesquisa e dirimidas possíveis dúvidas sobre o propósito e uso das informações. Também foi solicitado às participantes para ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para então proceder com a assinatura e a entrevista propriamente dita.

No caso da participação das professoras do Atendimento Educacional Especializado, não foi necessária a mediação das equipes gestoras das instituições. O contato foi feito diretamente entre a pesquisadora e as convidadas. Da mesma forma, por meio da carta de apresentação e conversa pessoal, houve o esclarecimento do conteúdo da pesquisa, seus objetivos e método. Após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi dado procedimento às entrevistas.

### **3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Com a finalidade de coletar os dados foram elaborados roteiros de entrevistas semiestruturadas levando em consideração os objetivos desse estudo.

Todos os roteiros de entrevista possuíam uma parte em comum, para que se pusesse coletar e organizar os dados para a análise comparativa dos mesmos.

O roteiro de entrevista aplicado às mães (Anexo A) possuíam quatro partes: a) caracterização da mãe; b) caracterização da família; c) caracterização da criança em desenvolvimento e, d) concepções sobre o processo inclusivo.

Para as educadoras de CMEI (Anexo B) e para as professoras do Atendimento Educacional Especializado (Anexo C) o roteiro de perguntas também foi dividido em quatro partes: a) caracterização da entrevistada; b) caracterização do trabalho da entrevistada; c) concepções sobre a criança em desenvolvimento e, d) concepções sobre o processo inclusivo.

Optou-se por roteiros de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, pois possibilitam aos entrevistados maior liberdade em respondê-las (LUDKE e ANDRÉ, 1986). As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos e foram realizadas pela pesquisadora em ambiente reservado dentro do contexto de pesquisa. Com prévio consentimento das entrevistadas, os dados foram gravados, posteriormente transcritos na íntegra e analisados à luz da literatura pertinente.

### **3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Os dados coletados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de análise de conteúdo. Foram seguidos na íntegra os passos utilizados por Bolsanello (1998) em sua pesquisa, a qual se baseou em Bardin (1979), a seguir:

- ❖ Após serem transcritas, as entrevistas foram lidas sem qualquer tentativa de seleção de informações.
- ❖ A seguir, os dados brutos das respostas de cada item das entrevistas e das gravações de áudio foram codificados e agregados em unidades, com a eleição do tema como unidade de registro e a proximidade conceitual como regra de enumeração.
- ❖ Os temas obtidos na codificação foram reagrupados, procedendo-se a um trabalho de definição e classificação de categorias, que resultaram no levantamento de um conjunto de categorias e subcategorias representativas da totalidade das comunicações.

- ❖ Finalmente, foi realizada a classificação e a categorização que levaram a uma descrição das características relevantes do conteúdo investigado, permitindo gerar inferências e comparações sobre todo o processo de comunicação e levando à análise dos dados, envolvendo o cruzamento de todas as informações obtidas.

### **3.5 CUIDADOS ÉTICOS**

Os procedimentos éticos do presente estudo obedeceram aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos. Os principais cuidados éticos foram: utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS D, E e F); permissão das entrevistadas para gravação das entrevistas; garantia do anonimato das participantes.

Tais cuidados garantem, de acordo com Cozby (2003), a participação totalmente informada e voluntária das entrevistadas.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para a descrição e análise das características relevantes do conteúdo investigado, agruparam-se as informações em quatro seções. Inicialmente realizou-se a caracterização das crianças foco da inclusão e a caracterização das entrevistadas (mães, educadoras e professoras). A seguir, levantaram-se as concepções das entrevistadas sobre a criança que está em inclusão. Por fim, buscou-se identificar as concepções sobre o processo inclusivo na Educação Infantil, propriamente dito.

### **4.1. Seção 01: Caracterização das Participantes**

#### **4.1.1 Caracterização das crianças foco da inclusão**

Pensando que a inclusão educacional de crianças pequenas com necessidades especiais evidencia um campo sem limites, nos quais não se escolhe a criança que pode ou deve entrar ou não na Educação Infantil, buscou-se identificar quais eram esses pequenos sujeitos que estão categorizados como *alunos em inclusão*. Como diria Rodrigues (2006), no campo da educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de compreender melhor como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E, portanto, no que se refere à caracterização das crianças que estão em inclusão, pensa-se que é, também, uma maneira de se perceber a gama de condições que devem ser, precoce e permanentemente, vistas, discutidas e atendidas em suas necessidades e especificidades.

Desse modo, as mães entrevistadas falaram sobre sua criança: idade, diagnóstico, quais os serviços que elas frequentam além da Educação Infantil e do Atendimento Educacional Especializado. Também informaram à turma que o filho

frequenta o Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, e desde quando ele está matriculado na Educação Infantil.

As quatro crianças, cujas mães participaram da pesquisa, possuíam laudos indicativos sobre seus diagnósticos, todos disponíveis nas secretarias das instituições das quais faziam parte (Quadro 01).

**Quadro 01. Distribuição das crianças segundo laudo médico e diagnóstico.**

<b>Criança</b>	<b>Laudo médico disponível no CMEI</b>	<b>CID – 10/Diagnóstico</b>
Criança 01	Sim	CID - F 84.0 Transtornos Globais do Desenvolvimento – Autismo Infantil
Criança 02	Sim	CID – G 80.0 Paralisia Cerebral Espástica
Criança 03	Sim	CID - Q 87.0 – Síndrome de Moebius
Criança 04	Sim	CID – Q 90 – Síndrome de Down

Os laudos médicos apresentavam as seguintes necessidades educacionais especiais: Autismo Infantil (TGD), Paralisia Cerebral Espástica, Síndrome de Moebius e Síndrome de Down.

Foi questionado às entrevistadas desde quando seus filhos estão participando de atendimento em CMEI e qual turma as crianças frequentam atualmente. Nesse sentido, elas indicaram o que segue no quadro 02:

**Quadro 02. Distribuição das crianças segundo a turma em que estão matriculadas atualmente e o tempo em que frequentam Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs.**

<b>Criança</b>	<b>Turma Atual</b>	<b>Há quanto tempo frequenta CMEIS</b>
Criança 01	Maternal II	Mais de 24 meses
Criança 02	Berçário II	Em torno de 8 meses
Criança 03	Maternal I	Em torno de 10 meses
Criança 04	Maternal I	Em torno de 4 meses

A idade das crianças variou entre 24 e 36 meses durante o período da pesquisa. A criança 01 é a mais velha de todas, com 36 meses de idade; as demais estão na

faixa etária dos 24 meses. Apenas a criança 02 está com idade fora das indicações de matrícula da turma, estando com 24 meses frequentando uma turma para alunos na faixa etária de 10 meses a 1 ano e 4 meses. As demais estão com idade de acordo com o esperado para as turmas em que estão matriculadas.

Conforme o Quadro 02 é possível verificar que uma criança está matriculada em turma de Berçário II, duas estão em turmas de Maternal I, e uma está no Maternal II. Também se percebe que a criança 01 é a que mais tempo está frequentando Centros Municipais de Educação Infantil. Tendo ela 36 meses de idade, está indo para os serviços da Educação Infantil desde os 12 meses, aproximadamente. As demais crianças foram matriculadas no atual ano letivo. Ao observar as demais crianças é possível inferir que a média de idade escolhida por essas mães para matricularem seus filhos na Educação Infantil foi de 12 meses. Sendo que, de modo geral, três dessas crianças permaneceram os primeiros 12 meses em casa, aos cuidados da família e apenas um educando frequentou Escola Especial antes de ser matriculado no Centro de Educação Infantil.

O atendimento nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS é integral para todas as crianças matriculadas, contudo, os educandos que estão em inclusão podem ter orientação para que frequentem apenas parcialmente o atendimento na instituição. Nesse grupo que participou do estudo, percebeu-se que apenas duas das crianças frequentam o dia todo. As outras duas crianças não o fazem integralmente devido a necessidade de participarem de outros atendimentos, tais como Fonoaudiologia, Atendimento Educacional Especializado - AEE, Fisioterapia, Natação, entre outros. Essas duas crianças que frequentam parcialmente o CMEI, fazem uma média de 06 horas diárias de atendimento na Educação Infantil, conforme os relatos das mães.

As participantes comentaram quais outros atendimentos o filho frequenta além do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI e do Atendimento Educacional Especializado – AEE:

- Criança 01: Natação, atendimento em um Centro Especializado (Psicologia e Fonoaudiologia) e Atendimento Educacional Especializado.
- Criança 02: Centro Especializado (Fisioterapia Motora, Fisioterapia Respiratória, Terapia Ocupacional, Psicologia e Fonoaudiologia) e Atendimento Educacional Especializado.

- Criança 03: Natação, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Atendimento Educacional Especializado – AEE.
- Criança 04: Atendimento Educacional Especializado - AEE (semanalmente) e acompanhamento em hospital de referência (bimestralmente).

#### **4.1.2 Caracterização das Entrevistadas**

Esse subcapítulo traz dados que auxiliam a conhecer quem eram as entrevistadas. Para tal, dividiu-se o mesmo em três partes: caracterização das mães, caracterização das professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE e caracterização das educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs.

Ao se decidir por ouvir os relatos desses três grupos de pessoas, entendeu-se que ao cruzar os seus olhares poderia se delinear quadros que identificassem tendências de como a inclusão de crianças vem ocorrendo e quais questões se mostram relevantes, sensíveis ou mesmo, mais urgentes a serem discutidas e revistas em busca de uma prática com mais qualidade. O que se justifica também pelo fato de que pesquisas sobre inclusão que levem em consideração as interações entre criança-criança, família – criança, professoras-criança são cada vez mais importantes para que se possa perceber e problematizar as atitudes, o acolhimento, os sentimentos e concepções sobre deficiência, inclusão e diferenças (YAZLLE, AMORIM, ROSSETTI-FERREIRA, 2004; SIGOLO e OLIVEIRA, 2008).

##### **4.1.2.1 Caracterização das Mães**

Inicialmente foram coletadas informações para caracterização das mães, desse modo foram identificados dados como idade, escolaridade e ocupação das mesmas (Quadro 03).



**Quadro 03 – Distribuição das Mães participantes conforme idade, escolaridade e ocupação.**

Participante	Idade	Escolaridade	Ocupação
Mãe 01	31 anos	Ensino Médio	Dona de casa
Mãe 02	28 anos	Graduação	Pedagoga
Mãe 03	23 anos	Graduação	Professora
Mãe 04	37 anos	Ensino Fundamental	Vendedora autônoma

A faixa etária das mães participantes está entre 23 e 37 anos. Duas delas têm como nível de escolaridade a graduação, uma tem formação em nível Fundamental e outra em nível médio. Apenas uma delas é dona de casa, as demais possuem ocupações diferentes ao trabalho de cuidado doméstico familiar.

Também foram caracterizadas as famílias das crianças que estão em inclusão. Foram identificados os membros que compõe a família, quem mora com a criança, qual a renda média mensal da família e outro caso de deficiência no grupo familiar (Quadro 04):

**Quadro 04 – Distribuição das Mães participantes conforme composição familiar**

Participante	Composição familiar		
Mãe 01	Pai da criança	Mãe da criança	02 filhos
Mãe 02	Pai da criança	Mãe da criança	03 filhos
Mãe 03	X	Mãe da criança	Avó materna, avô materno e 01 filho
Mãe 04	Pai da criança	Mãe da criança	03 filhos

Três mães moram com os pais de suas crianças. A mãe que não mora com o pai de seu filho, afirmou que o mesmo não participa de nenhum modo da criação da criança. No caso em que há a ausência do pai biológico, é interessante ressaltar que os dados corroboram a afirmação de autores como Bronfenbrenner (1996; 2011), Dessen e Braz (2005) e Diniz e Koller (2010), quando estes afirmam a importância dos demais membros que compõe a família, no que se refere a dar sustentação emocional especialmente quando ocorrem situações de risco para o desenvolvimento infantil.

A renda familiar média relatada pelas mães ficou em torno de 06 e 07 salários mínimos:

- Mãe 01: 06 salários mínimos.
- Mãe 02: entre 06 e 07 salários mínimos.
- Mãe 03: 06 salários mínimos.
- Mãe 04: entre 06 e 07 salários mínimos.

Escolaridade dos genitores e renda familiar são dois pontos importantes no tocante à promoção do desenvolvimento na infância, pois podem indicar maiores ou menores chances ou perspectiva de acesso a oportunidades para a ampliação do repertório cognitivo, social, cultural, emocional dos membros que compõem a família (LORDELO *et al.*, 2007; MUELLER, 2008).

**Todas** as mães relataram apenas um filho com necessidades especiais na família.

#### **4.1.2.2 Caracterização das Professoras do Atendimento Educacional Especializado**

Relembra-se que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço dentro da Educação Especial, em conformidade com o Decreto nº 7611/11, e que esse grupo de professores realiza atendimento ao alunado, foco da Educação Especial, e que estão em inclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para tal, seu trabalho e sua relação com a criança pequena com necessidades especiais é fundamental, visto que está previsto que elas também devem orientar as famílias e educadoras do CMEI sobre o processo de inclusão desse alunado.

Inicialmente, foram coletadas informações para caracterização das professoras, desse modo foram identificados dados como idade, estado civil e escolaridade (Quadro 05):

**Quadro 05 – Distribuição das Professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE conforme idade, estado civil, ocorrência e quantidade de filhos.**

Participante	Idade	Estado civil/filhos
P01	45	Casada, 2 filhos
P02	49	Casada, 3 filhos
P03	37	Casada, 2 filhas.
P04	40	Casada, 2 filhos.

Conforme é possível verificar no Quadro 05 a faixa etária que compõe o grupo de Professoras participantes está entre 37 e 49 anos. Todas são casadas e têm filhos. Também foi questionado se elas possuíam alguma formação específica para trabalhar com Educação Especial e Inclusiva de crianças pequenas, e para trabalhar como professora do AEE. Quanto à escolaridade das professoras do Atendimento Educacional Especializado **todas elas** relataram ter feito vários cursos de formação continuada, de curta duração, na área de Educação Especial e Inclusão. Os dados estão organizados no Quadro 06 que segue logo abaixo:

**Quadro 06 – Distribuição das Professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE conforme sua escolarização.**

Participante	Escolaridade		
	Ensino Médio	Graduação	Especialização
<b>P01</b>	Magistério	Está cursando Pedagogia	X
<b>P02</b>	Magistério	Pedagogia com ênfase em Educação Especial	Psicopedagogia
<b>P03</b>	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
<b>P04</b>	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia

A professora **P02** falou que tem formação continuada em Estimulação Visual. As professoras **P03** e **P04** informaram que estão cursando Especialização do AEE à distância ofertada pelo MEC. Essas professoras que estão cursando a Especialização específica para atuar no atendimento educacional especializado apontaram que os conteúdos aprendidos nele estão sendo muito úteis, especialmente no que se refere ao ensino fundamental, pois em grande parte se baseiam em estratégias práticas para a atuação docente. Sobre Educação Infantil, as entrevistadas afirmam que há conteúdos que trazem conceitos e orientações sobre estimulação essencial, mas essas ainda se mostram um pouco distantes de sua experiência profissional. Nenhuma delas tem formação na área específica de Educação Infantil.

Foi solicitado que relatassem um pouco de sua trajetória na área educacional. Sendo assim foi questionado: há quanto tempo elas trabalhavam na educação e se antes de trabalhar como professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE tiveram outras experiências na área de educação (Quadro 07).

**Quadro 07- Distribuição das Professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE conforme tempo de trabalho na área educacional e áreas de atuação dentro da Educação.**

Participante	Tempo de trabalho na área educacional	Área de atuação
<b>P01</b>	27 anos	Educação Infantil e Fundamental
<b>P02</b>	17 anos	Educação Infantil e Fundamental
<b>P03</b>	20 anos	Ensino Fundamental
<b>P04</b>	20 anos	Educação Infantil e Fundamental

Todas informaram se tiveram outras experiências como docentes fora da Educação Especial antes de serem professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE. **P01** e **P04** afirmaram que já tinham tido experiências com turmas inclusivas antes de ingressarem como docentes no AEE. **P02** e **P03** afirmaram que nunca haviam trabalhado com turmas inclusivas antes de sua atuação no AEE.

A professora **P01** teve um caso na família. Já as professoras **P02**, **P03** e **P04** não tiveram nenhuma experiência marcante com pessoas com necessidades especiais fora da área educacional. Em acordo com as professoras que já tiveram alguma experiência com pessoas com necessidades especiais, o que se mostra marcante é que esse contato anterior auxilia a como “ver o deficiente”, e a como lidar com ele.

#### **4.1.2.3 Caracterização das Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs**

Todas as entrevistadas atendem crianças pequenas que estão em inclusão nos Centros de Municipais de Educação Infantil - CMEIs. Participaram 09

educadoras que trabalhavam, na ocasião da entrevista, com turmas de Berçário e Maternal. Inicialmente foram coletadas informações para caracterização das educadoras, desse modo foram identificados dados como idade, estado civil, se tinham filhos ou não (Quadro 08):

**Quadro 08 - Distribuição das Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil conforme idade, estado civil, ocorrência e quantidade de filhos.**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil/filhos</b>
<b>E01</b>	27	Casada, 2 filhos
<b>E02</b>	28	Casada, sem filhos
<b>E03</b>	21	Casada, 1 filho.
<b>E04</b>	35	Casada, 2 filhos.
<b>E05</b>	27	Solteira, sem filhos
<b>E06</b>	42	Viúva, 3 filhos
<b>E07</b>	29	Casada, 2 filhos
<b>E08</b>	22	Solteira, sem filhos
<b>E09</b>	32	Casada, 1 filho

Conforme o quadro 08 é possível verificar que a faixa etária das educadoras participantes está entre 21 e 42 anos, 06 delas são casadas, 02 são solteiras e uma é viúva. Dentro desse grupo 03 das educadoras não tem filhos

Quanto à escolaridade, foi perguntado se possuíam alguma formação específica para trabalhar com Educação Infantil e Educação Especial e Inclusiva. Quatro das educadoras apresentam o curso de magistério, sete delas tem graduação em Pedagogia, uma ainda está cursando Pedagogia e outra Biomedicina;

cinco das profissionais possuem especialização, dessas, quatro na área de Psicopedagogia e outra em Educação Infantil (Quadro 09).

**Quadro 09 - Distribuição das Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil conforme sua Escolaridade.**

Participante	Escolaridade		
	Ensino Médio	Graduação	Especialização
<b>E01</b>	X	Pedagogia	Psicopedagogia
<b>E02</b>	X	Pedagogia	X
<b>E03</b>	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Escolar
<b>E04</b>	Magistério	Pedagogia –cursando	X
<b>E05</b>	X	Pedagogia	X
<b>E06</b>	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
<b>E07</b>	X	Pedagogia	Educação Infantil - cursando
<b>E08</b>	Magistério	Biomedicina – cursando	X
<b>E09</b>	X	Pedagogia	Psicopedagogia - cursando

As educadoras **E02**, **E04**, **E05**, **E06**, **E07** e **E08** não tiveram nenhuma formação específica sobre Educação Especial e Inclusão além das disciplinas próprias da formação básica (Magistério ou Pedagogia).

Já as educadoras **E01**, **E03** e **E09** fizeram um curso de formação continuada no município sobre a inclusão no Ensino Fundamental. Não havia, até o momento da coleta de dados, referências sobre a oferta de alguma formação continuada que evidenciasse a inclusão na Educação Infantil.

Foi perguntado se elas tiveram outras experiências como professoras de turmas de inclusão antes dessa situação atual.

Quatro das educadoras (**E01**, **E06**, **E07** e **E08**) afirmaram positivamente que tiveram alguma outra experiência com alunos de inclusão antes desse caso atual e afirmam que isso as ajuda de algum modo nessa turma.

Contrariamente, cinco delas (**E02**, **E03**, **E04**, **E05** e **E09**) não tiveram nenhum aluno de inclusão antes desse caso atual.

Ainda quanto às experiências anteriores com pessoas com necessidades especiais, elas informaram se já tiveram alguma fora da área educacional.

Cinco educadoras (**E01**, **E02**, **E03**, **E07** e **E08**) afirmaram que tiveram experiências com pessoas com necessidades especiais fora da área educacional.

As outras quatro educadoras (**E04**, **E05**, **E06** e **E09**) não tiveram nenhuma experiência com pessoas com necessidades especiais fora da Educação Infantil.

As participantes informaram o tempo de trabalho na Educação, de modo geral, especificamente na Educação Infantil e tempo em que estão atendendo essa turma.

Das nove participantes, oito só tiveram experiência na Educação Infantil e uma educadora já trabalhou também no Ensino Fundamental.

O tempo de atuação na área educacional variou de 04 meses a 10 anos. No que se refere à atuação na Educação Infantil, o tempo de trabalho variou igualmente de 04 meses a 10 anos.

Quando questionadas sobre há quanto tempo atendem nas turmas atuais, foram obtidas as seguintes respostas: 05 educadoras atendem a turma desde o início do ano o que equivale a algo em torno de 09 meses; 01 está há cerca de 06 meses; e, 03 das educadoras estão atendendo a turma atual a menos de 06 meses conforme o que está organizado no Quadro 10 que segue logo abaixo.



**Quadro 10 - Distribuição das Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil conforme o tempo de atuação na Educação, de modo geral, especificamente na Educação Infantil e na turma que atende atualmente.**

Participante	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo que atende essa turma
<b>E01</b>	08 anos	01 ano	01 mês
<b>E02</b>	04 meses	04 meses	04 meses
<b>E03</b>	05 anos	05 anos	09 meses
<b>E04</b>	04 anos	04 anos	09 meses
<b>E05</b>	01 ano	01 ano	03 meses
<b>E06</b>	10 anos	10 anos	09 meses
<b>E07</b>	09 anos	09 anos	09 meses
<b>E08</b>	02 anos	02 anos	09 meses
<b>E09</b>	03 anos	03 anos	06 meses

## **4.2 Seção 02: Concepções das Mães, Educadoras e Professoras sobre a criança que está em inclusão**

Foram solicitadas as participantes que relatassem como concebem a criança pequena que tem necessidades educacionais especiais, em relação as suas condições e seu processo de inclusão.

### **4.2.1 As Mães e suas crianças**

A mãe **M01** disse que já desconfiava que o filho tivesse autismo e nega ter ficado surpresa quando teve a notícia, porém, seu marido ficou muito triste. Após

receber o diagnóstico o apoio da equipe que faz o atendimento especializado na área de saúde foi fundamental para que a aceitação do pai fosse sendo construída.

A mãe **M02** também afirmou que já estava preparada em relação ao diagnóstico do filho, pois teve um parto prematuro com várias intercorrências para a criança. Desse modo, desde os primeiros meses fazia um acompanhamento rigoroso da saúde e do desenvolvimento da criança, o que culminou em um diagnóstico de paralisia cerebral.

Já para a mãe **M03** que teve uma gestação tranquila a notícia de que a filha tinha uma síndrome veio de uma forma um pouco mais complexa:

dai veio a pediatra, veio e eu nunca vou esquecer a cara daquela japonesa na minha frente. Ela olhava pra mim e eu perguntei: ela tá bem doutora? E ela respondeu: olha bem pra tua filha. Ela tem cara de criança normal? Aquele dia foi o maior baque. O baque foi porque eu tinha recém parido, tava inchada, doída e tinha tudo isso e dai eu chorei muito.

A mãe **M04** também teve uma experiência negativa em relação à forma como foi dada a notícia da condição da filha:

foi logo depois do parto. [...] Fazia seis horas que ela tinha nascido, aí a estagiária foi no quarto e perguntou pela paciente do leito tal e disse: você viu que a tua neném é deficiente, mãe?, virou as costas e saiu.

Para a mãe **M04** o fato de ter dito que a filha era deficiente foi o que mais chocou, porque ela supôs que queria dizer que a criança teria muito mais necessidade de cuidados. Porém, quando falaram que era Síndrome de Down, como ela já tinha um pouco de conhecimento sobre a situação, então se sentiu mais aliviada quanto às condições de sua menina.

O choque inicial quando os pais recebem a notícia de que seu filho apresenta alguma alteração no desenvolvimento é natural e, para que o impacto de um diagnóstico ou condição desconhecida possa ser minimizado é fundamental que eles tenham algum tipo de apoio e orientação (MINETTO, 2010; SCHMITERLÖW e FERNANDEZ, 2004; PRADO, 2005).

Também há que se ter em destaque que a condição diferenciada do desenvolvimento e da saúde do filho pode gerar também problemas no processo de vinculação dele com seus pais e isso podem leva-los a desenvolver uma tendência

ao isolamento social que limita as experiências do filho (MINETTO, 2010; DE LINARES, 2003; GURALNICK, 2000).

Desse modo, foi possível verificar que para **todas** as mães o que parece ter sido fundamental no entendimento da condição de seus filhos foram os apoios recebidos nos primeiros meses de vida das crianças em acordo com as informações logo a seguir.

A mãe **M01** leva o filho em um centro de apoio especializado em autismo, no qual recebe apoio e orientação de neurologista e de psicóloga. Segundo ela:

eu me sinto preparada lidando com ele. Antes eu ouvia falar, mas eu não sabia o que fazer. Hoje eu sei o que fazer com ele, eu sei como cuidar dele. Ele está sendo bem acompanhado. Estou preparada para ajuda-lo.

A mãe **M02** leva o filho para fazer acompanhamento com médico neurologista desde o nascimento prematuro e sempre teve apoio e orientação sobre como proceder com a criança.

A mãe **M03** disse que logo após o diagnóstico da filha encontrou uma pediatra que a apoiou logo nos primeiros meses e que indicou um centro de referencia para os outros atendimentos que eram necessários, assim como também indicou uma associação especializada em casos como o de sua criança.

A mãe **M04** logo após a confirmação do diagnóstico de Síndrome de Down também foi convidada a participar de um centro de referência para essa síndrome, tendo conversado com as assistentes sociais, o que segundo ela fez toda a diferença para um melhor entendimento da condição da filha.

No presente estudo as mães sugerem que estão construindo uma percepção positiva de seus filhos e mostram-se interessadas pelo desenvolvimento das crianças, porém, há estudos como o de Castro (2002) que indicam que mães de crianças com doenças crônicas aparentavam ser menos responsivas quando na interação com seus filhos e manifestando uma tendência maior de ter comportamentos e sentimentos ambivalentes.

Para Schmitterlöw e Fernandez (2004) cada família que tem um filho com alterações em seu desenvolvimento apresenta um modo próprio de lidar com as condições de sua criança, assim como, desenvolve necessidades específicas, portanto, atendimentos que visem dar apoio e orientação familiar não devem ser homogêneos.

Os trechos abaixo são demonstrativos da satisfação que as mães expressaram durante a entrevista ao falarem sobre suas crianças:

A mãe **M01** diz que seu filho

é uma criança feliz. Apesar de ele não falar, ele tenta se comunicar da melhor forma que ele consegue para pedir as coisas. Ele é muito feliz, carinhoso, gosta de carinho, gosta de brincar.

Para a mãe **M02** o filho

é muito especial, muito carinhoso, bonzinho. Ele é atento a tudo o que a gente conversa, se interessa, tem muita força de vontade, quer aprender as coisas, tem muita vontade de andar.

Já para a mãe **M03** a filha *“é muito inteligente. Hoje de manhã eu falei pra minha mãe: como ela tá linda! Tá esperta”*. E para a mãe **M04** a criança *“é muito esperta, maravilha, precisa ver. Ela brinca, se diverte, aprende. Nossa! Ela é dez!”*.

Reconhecer as qualidades e potencialidades dos filhos, demonstrando satisfação nas relações parece ser algo que auxilia a essas mães a interessarem-se cada vez por suas crianças o que, possivelmente, faz essas últimas sentirem-se cada vez mais incentivadas em novas aprendizagens (BRAZELTON, 1990).

**Todas** as mães indicaram que buscam tratar seus filhos como crianças normais, o relato de mãe **M01** e de mãe **M04** exemplificam bem a posição delas:

Eu sempre vi ele como uma criança normal, tanto que eu trato ele como trato as outras filhas. Eu converso, eu conto as mesmas coisas pra ele, nunca quis proteger ele demais porque ele tem que ser independente também (M01).

[...] desde que eu soube que ela tinha síndrome de Down eu pus na minha cabeça que eu não iria tratar ela como uma criança deficiente, ela não era uma criança deficiente, ao menos que realmente fosse (M04).

Em acordo com as afirmações oferecidas por esse grupo de mães, é possível inferir que ter uma deficiência é a falta de algo (braço, perna etc) ou algo que não se modifica, mas elas veem que suas crianças podem modificar seu comportamento, logo não são deficientes.

As participantes também relatam como fazem para saber se o filho está se desenvolvendo bem e, nesse sentido, apenas uma mãe afirma ter sido realizada

avaliação de desenvolvimento infantil pela pediatra da criança; as três demais o fazem em comparação com outras crianças conhecidas.

Mas todas consideram que seus filhos estão se desenvolvendo bem para a idade, não apresentando muitas diferenças em relação a outras crianças da mesma faixa etária.

Parte dessa avaliação é produto do que observam das transformações oriundas da participação das crianças na Educação Infantil.

As mães informaram se seus filhos participaram de alguma outra instituição antes de ir para o CMEI, como por exemplo, alguma escola especial, ou se ficava com a babá.

Apenas uma criança frequentou outro atendimento antes de ir para o CMEI. Segundo a mãe a criança frequentou duas escolas especiais. A primeira escola tinha um horário difícil de levar, pois a criança tinha que acordar muito cedo, o que ocasionou a mudança para uma segunda escola especial, mais próxima da residência da família. Contudo, nessa segunda instituição a mãe percebeu que a criança não estava evoluindo em seu desenvolvimento conforme o esperado. O relato do que foi observado por essa mãe segue indicado abaixo:

Dai a fulana regrediu, ela só queria dormir. Então toda vez que ia pegar ela lá, ela tava sonolenta e molenga. Como se tivesse tomado algum remédio. Não tinha tomado, não tinha sido dopada, mas é de ficar isolada.

A mesma mãe descreve a sala em que sua criança ficava no período de atendimento nessa escola especial: *“[...] a sala era totalmente escura, [...] fedia a mofo, era toda fechada, sem ventilação [...]”*.

Nas informações sobre a participação da criança no CMEI elas informaram qual o motivo de ter matriculado a criança na instituição, há quanto tempo à criança está participando deste atendimento, qual o motivo de ter sido nessa instituição, turma que a criança frequenta e qual o período que a criança permanece diariamente no CMEI:

Apenas mãe **M01** e mãe **M02** matricularam seus filhos na Educação Infantil por indicação médica; as demais o fizeram por outras razões.

A mãe **M02** além da sugestão médica também afirmou que precisava voltar a trabalhar e o CMEI seria um bom auxiliar nesse sentido.

A mãe **M03** buscou a Educação Infantil por acreditar que seria bom para sua filha, especialmente porque *“ela é filha única, pra aprender as coisas básicas que a gente, às vezes tá trabalhando o dia todo e daí ela não tem condições de aprender”*.

Apenas a mãe **M04** decidiu após a criança ter tido uma experiência em escola especial que foi considerada negativa pela família conforme indicado anteriormente. As demais crianças ficavam em casa aos cuidados de suas famílias antes de entrarem na Educação Infantil.

Três das mães escolheram o CMEI por ser próximo da residência da família e apenas uma fez a escolha por indicação da médica neurologista que atende o filho. Segundo essa mãe, a profissional se referiu a instituição por fazer parte de um complexo educacional no qual existem vários casos de inclusão. A mãe **M02** escolheu pela proximidade, mas também porque era a única que tinha berçário.

Se, em situações como a de deficiência há uma espécie de “apagamento” do saber materno em relação a como criar seu filho e isso pode comprometer o desenvolvimento da criança e gerar uma sensação de fragilidade e impotência em seus pais (ALVES, 2007), então mais do que nunca ações interventivas que considerem a família tornam-se fundamentais. Quanto a isso Mueller (2008) afirma que é necessário que essas ultrapassem a ideia de orientação, mas passem a promover efetivamente a ação dos pais. Essa pesquisadora também indica que é necessário averiguar o que, de fato, os pais entenderam e se apropriaram das orientações, pois esse é fator que parece comprometer a ação dos pais com seus filhos.

#### **4.2.2 As Professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE e a inclusão das crianças pequenas que estão nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs**

As professoras informaram como é o trabalho do AEE, quanto tempo faz que estejam trabalhando como professoras do AEE, qual a carga horária que elas cumprem semanalmente, quantos alunos atendem e quais as maiores especificidades dos atendimentos.

De modo geral, em acordo com os relatos, foi possível perceber que compete ao professor do AEE: a) atender ao alunado foco Educação Especial que está em inclusão no ensino regular, complementando a aprendizagem; b) dar apoio e orientações sobre o processo de inclusão tanto para a família do aluno quanto ao seu professor no ensino regular; c) buscar recursos que visem melhorar o processo de inclusão desse alunado junto a outros profissionais especialistas e na comunidade (estabelecer redes de apoios quando necessário). O que parece estar em conformidade com o Decreto nº 7611/11 e que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Segundo a professora **P01** a maior especificidade do Atendimento Educacional Especializado é

não ficar no conteúdo, é atingir o desenvolvimento da criança, no que ela precisa e para isso precisa ir atrás de especialistas, trabalhar todo o ambiente tanto de família quanto da escola que ela está inserida.

A professora **P02** afirma que o *“AEE trabalha cada especialidade que ela [a criança] precisa, seja visual, a fala, o que a criança precisa”*.

Já **P03** relata que o

trabalho no AEE gira em torno então na escola realiza trabalho aqui na sala, tem o apoio a professora do regular e apoio com a família. No apoio a família, chama a mãe, faz toda aquela triagem, preenche todos os relatórios, né ? Na escola regular, a gente vai até a escola regular conversa com a professora, vê a dificuldade que a criança tem pra que a gente possa ajuda, né? o que a professora precisa, se é adaptação de algum material ,para que a gente possa tá nesse sentido.

O grupo também informou o tempo em que atua no AEE para o Ensino Fundamental e no AEE para a Educação Infantil.

E, desse modo, antes de trazer os dados das entrevistadas é importante relatar que Atendimento Educacional Especializado teve seu início, nesse município, como apoio do Ensino Fundamental no ano de 2009, sendo que o atendimento para a Educação Infantil só começou em 2011. Logo, é relevante que se considere a precocidade do Atendimento Educacional Especializado nessa região.

As professoras atendem, atualmente, tanto o alunado do Ensino Fundamental, quanto da Educação Infantil. A professora **P02**, afirma atender a três anos no AEE, e o faz em outra modalidade - específico para a Estimulação Visual - e sempre trabalhou só com crianças de pouca idade (Quadro 11).

**Quadro 11 - Distribuição das Professoras do Atendimento Educacional Especializado conforme seu tempo de atuação como AEE no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.**

Participantes	Tempo no AEE – E. Fundamental	Tempo no AEE- Ed. Infantil
<b>P01</b>	01 ano	01 ano
<b>P02</b>	03 anos	02 anos
<b>P03</b>	02 anos	01 ano
<b>P04</b>	02 anos	02 anos

Conforme o quadro acima é possível verificar que o tempo de atuação dessas professoras no Atendimento Educacional Especializado está entre 01 e 03 anos. O que condiz com o período em que este serviço foi implantado na rede de educação do município em que ocorreu esta pesquisa.

Quanto à carga horária que elas cumprem semanalmente e quantos alunos atendem seguem no quadro 12:

**Quadro 12- Distribuição das Professoras do Atendimento Educacional Especializado conforme seu tempo de atuação como AEE no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.**

Participantes	Carga horária semanal	Nº de Alunos Ensino Fundamental	Nº de Alunos Educação Infantil	Total de alunos	Faixa etária atendida atualmente
<b>P01</b>	20h	01	01	02	03 a 11 anos
<b>P02</b>	20h	05	03	08	02 a 09 anos
<b>P03</b>	40h	13	01	14	02 a 15 anos
<b>P04</b>	40h	17	03	20	02 a 16 anos



Há nos grupos dos alunos atendidos por essas professoras do AEE uma grande heterogeneidade de características e condições de desenvolvimento e aprendizado. Elas atendem alunos tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil e que apresentam: Autismo, Síndrome de Asperger, Paralisia Cerebral, Síndrome de Moebius, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual entre outros.

Quanto as maiores diferenças entre o Atendimento Educacional Especializado – AEE para o Ensino Fundamental e o AEE direcionado para a Educação Infantil, elas indicaram (Quadro 13):

**Quadro 13 – Distribuição das maiores especificidades do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental**

Participantes	Educação Infantil	Ensino Fundamental
<b>P01</b>	Atividades voltadas ao corpo para o desenvolvimento; para a socialização, para o brincar e para a fantasia	Atividades escolares mais complexas
<b>P02</b>	Não usa lápis; trabalha mais com o estímulo.	Usa mais materiais, usa alguns materiais escolares
<b>P03</b>	Estimulação Essencial	Trabalha as dificuldades do aluno por meio de jogos; usa bastante o computador; também precisa adaptar material.
<b>P04</b>	Estimulação, encaixes, circuitos para engatinhar, jogos de imitação.	Área de alfabetização, atividades psicomotoras e orientações; atividades para aprimorar o comportamento dos alunos.

Para a **P02**, as maiores diferenças são os materiais e o tipo de brinquedos que são usados. **P03** afirmou que o atendimento do AEE para a Educação Infantil se baseia em atividades de estimulação essencial e que está

buscando muito na internet, em ver que tipo de atividade pode ajudar ele, em relação a material, para que me ajude porque na Educação Infantil eu não tenho experiência, porque a gente, a gente como professora de Ensino Fundamental, a gente pensa logo no pedagógico, no ensinar.

Elas caracterizaram o trabalho com a criança foco da pesquisa, para isso, informaram há quanto tempo atendiam a criança foco da pesquisa no Atendimento Educacional Especializado e como era o atendimento a esse aluno (Quadro 14):

**Quadro 14 – Distribuição das Professoras do Atendimento Educacional Especializado conforme tempo em que atendem a criança pequena foco da pesquisa, frequência e duração do atendimento ao aluno.**

Participante	Tempo em que atende a criança pequena foco da pesquisa	Frequência e Duração do Atendimento
P01	8 meses	1x semana / 2 horas
P02	7 meses	2x semana / 1 hora
P03	4 meses	1 x semana / 1 hora
P04	4 semanas	1 x semana / 1 hora

Em termos de frequência semanal ao serviço de AEE, percebe-se que este se organiza em curtos momentos, o que sugere duas questões, ao menos. A primeira é a da necessidade de que haja um planejamento bem definido em relação às condições de cada criança, de modo que se aproveite ao máximo esse curto espaço de tempo de atendimento. E, a segunda questão, é em relação à relevância que estar na Educação Infantil passa a ter para o desenvolvimento global dessas crianças, pois entre os três contextos relacionados no presente estudo (familiar, AEE e CMEI) é no CMEI que elas passam a maior parte de seu tempo.

De modo geral, as professoras indicam que buscam constantemente adequar as atividades às necessidades individuais do alunado; para tal, procuram estruturar seu planejamento em jogos e brincadeiras. O caráter lúdico das atividades também se torna um elemento para diferenciar o AEE das aulas de reforço e das aulas regulares.

Todas as professoras fazem planejamentos semanais e afirmam procurar avaliar o desempenho da criança dia a dia por meio do que foi alcançado ou não e frente aos objetivos estabelecidos individualmente.

Diante do aspecto novo e diferenciado que o AEE para a Educação Infantil apresenta para essas professoras, foi questionado o que elas pensaram quando souberam que iriam atender essas crianças pequenas. E após o período de

atendimento e relação com essas crianças, como se sentem ao atendê-las (Quadro 15):

**Quadro 15 – Distribuição das Professoras conforme suas concepções antes de atender a criança e após o período em que atende o aluno que está em inclusão.**

Participante	Antes de atender a criança	Atualmente
<b>P01</b>	Afirma que não sabia como ia trabalhar.	Sente-se orgulhosa do trabalho e da evolução do aluno.
<b>P02</b>	Sentiu-se feliz porque percebeu que era um desafio.	Sente-se feliz e diz que é gratificante perceber o trabalho realizado e a evolução do aluno.
<b>P03</b>	Sentiu medo.	Sente-se mais segura.
<b>P04</b>	Ficou desesperada	Sente-se mais tranquila.

Três das professoras demonstraram ter sentido grande preocupação com o fato de ter que atender uma criança pequena.

Uma delas afirmou que se sentiu feliz, pois já estava acostumada a atender crianças pequenas e viu no novo aluno uma oportunidade de aprender mais.

Todas as professoras relataram que ao serem informadas sobre as crianças pequenas que iriam atender, buscaram informações pertinentes à condição da criança e sobre ideias para as atividades.

A participante **P03** justifica sua primeira impressão:

Ai, com bastante medo, sinceramente com bastante medo. Eu não tinha tido experiência com criança pequena, ainda mais com berçário. Minha experiência toda era no Ensino Fundamental com crianças maiores e que praticamente não possuíam dificuldade, né?

Outra professora indica o mesmo tipo de preocupação: *“Ai, eu fiquei desesperada. O que eu vou trabalhar? Eu só tenho a prática do Fundamental”* (P04).

Após conhecer e atender a criança, a opinião das professoras modificou-se. Os relatos das professoras indicam que estão se sentindo mais seguras, muito embora sua função no AEE da Educação Infantil ainda esteja sendo delineada e restem dúvidas e anseios.

O relato da professora **P04** é muito interessante e faz lembrar que elas estão também construindo sua identidade como professora do Atendimento Educacional Especializado voltado para a Educação Infantil, o que traz questões e anseios muito próprios:

agora estou mais tranquila, porque assim, até então, eu via assim: meu Deus! Eu tô perdendo a função de professora. Estou perdendo a função de professora, porque no AEE a gente trabalha com as habilidades não é muito aquilo do conteúdo propriamente escrito ali. Daí eu pensei: tô perdendo minha função de professora, não tô tendo minha função de professora agora porque eu tenho que brincar com essa criança, tenho que ensinar a engatinhar, tenho que estimular ela (P04).

Após perceber qual seria o seu trabalho com a criança pequena, sua visão modificou-se:

agora não, agora eu tô mais tranquila, não me preocupo muito com as outras pessoas vai falar. Que a minha preocupação também era assim: poxa, minha amiga vai falar: essa professora não tá trabalhando, ela tá brincando. Então eu tinha uma visão assim do que os outros iam pensar do meu trabalho. Hoje em dia não. Se entra uma pessoa assim e eu tô brincando ali com a criança, eu continuo fazendo o que tô fazendo. Antes, até que eu meio que dava uma disfarçada (P04).

Devido à forma de trabalhar, outra professora trás um relato que complementa esse último:

acho que o professor do AEE para Educação Infantil tem que ter muita dedicação, mas às vezes a gente escuta que o professor do AEE não faz nada, né? Porque cada aluno tem um horário, temos muitos horários livres, mas tem que ter muita dedicação, tem que ter empenho, tem que buscar o conhecimento (P03).

Também foi solicitado que as profissionais indicassem como fazem para saber se a criança em inclusão está se desenvolvendo bem. E, em resposta, **todas** as professoras relatam que buscam perceber o desenvolvimento dos alunos por meio da comparação do desempenho da criança desde o momento em que iniciou seu atendimento no AEE até o presente.

Usam como referências as conversas com as mães das crianças, com as educadoras e seus próprios apontamentos e, às vezes, orientações dos especialistas que atendem as crianças. Tais referências não são diferentes das também evidenciadas e utilizadas por educadoras de CMEIS (SOUZA, 2008). Contudo, pensa-se que, pelas especificidades do trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado, urge que estas profissionais tenham

maiores recursos para avaliar, acompanhar e promover o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.

Sobre a falta de um parâmetro para avaliar o desenvolvimento infantil, a professora **P01** informa:

agora, diante de todo esse aprendizado, a gente - todos do AEE – vai se juntar e vai montar dentro do Desenvolvimento Infantil o que é conveniente para aquela idade e o que não é. A gente não tem esse parâmetro anda porque tudo para nós está sendo esse ano um experimento.

A falta de parâmetros para avaliar e acompanhar o desenvolvimento na primeira infância parece não ser exclusividade das professoras e educadoras da presente pesquisa, conforme já relatado por Souza (2008), Soejima (2008) e Bolsanello e Soejima (2012). Contudo, ao se considerar que o Atendimento Educacional Especializado pode ser aproveitado como parte de um processo, ou programa de intervenção precoce para as crianças que têm deficiências, então seria indispensável que se estabelecesse meios de avaliar, acompanhar e intervir no desenvolvimento infantil conforme já evidenciado por autores como Juan – Vera e Pérez-Lopez (2009) e Moragas (2009).

Ao serem convidadas a comentar como se dá o trabalho com essas crianças pequenas, elas também indicaram ter uma percepção positiva das crianças que atendem, salientando em seus relatos avanços e qualidades dos seus alunos.

A professora **P01** conta que atende uma criança com autismo e, pela especificidade, precisou fazer um curso para se orientar em como trabalhar. Após esse curso, afirma que sua visão do que a criança precisava para aprender se modificou e que conseguiu alcançar mais êxito em seus objetivos. Ela também conta que após a formação conseguiu auxiliar mais as educadoras que atende a criança no CMEI. Seu trabalho com esse aluno é mais voltado para a adequação comportamental, pois, segundo ela, o mesmo passava muito tempo dormindo na creche, ainda usando fraldas, chupeta, praticamente não fazendo atividades dirigidas. Essa professora também construiu rotinas para a criança ficar mais orientada, no que se esperava dela, assim como introduziu várias atividades pedagógicas, todas baseadas na proposta curricular do município.

Já a professora **P02** trabalha apenas com reeducação e estimulação visual. Segundo ela, trabalha em sala escura, com luzes coloridas, pareamento de figuras,

com pranchas, objetos coloridos, objetos musicais, sempre focando nos aspectos psicomotores.

No relatado da professora **P03** evidencia-se que esta fez pouco contato com a criança, pois ele estava afastado por questões de saúde. Mas que seu atendimento, nesse momento de desenvolvimento do aluno, é mais voltado para a estimulação essencial.

Segundo a professora **P04** seu trabalho se baseia em atividades de estimulação essencial. Quando questionada sobre onde ela busca embasamento para trabalhar com estimulação essencial, essa professora afirmou que, além de algumas orientações da equipe da Educação Especial, fez bastante pesquisa na internet. Contudo, também demonstrou em seu relato não saber muito bem como é um atendimento de estimulação essencial:

não, não, eu não tive (formação sobre estimulação essencial). Eu não tive preparação alguma para atender assim com a Educação Infantil, por isso que eu fiquei desesperada. A gente faz curso vai se preparando, mas com crianças pequenas, não. Dai, eu acho que eu faço estimulação, mas não sei dizer bem certo se é assim. Porque quando eu recebi ela (criança) era pra trabalhar com ela estimulação, dai eu fui pesquisar, peguei alguns negócios, nas informações que eu peguei na internet é estimulação precoce. É o que eu sei (P04).

Conforme os relatos sobre os atendimentos percebeu-se que todas as crianças são trabalhadas individualmente, tendo um plano de trabalho elaborado especificamente e de acordo com as características pessoais e cada uma.

As crianças que fazem parte do grupo desse estudo precisam deslocar-se do CMEI de origem até a escola em que está locada a Sala de Recursos Multifuncional (espaço em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado). De modo geral, as Salas de Recursos Multifuncionais podem ser alocadas tanto em CMEIs quanto em Escolas Regulares. No caso dessa pesquisa, todas as crianças frequentam Salas que estão lotadas fora de seus CMEIs.

Em conformidade com informações já fornecidas, também faz parte das atribuições dessas professoras o contato com os responsáveis pela criança, com as educadoras que a atendem nos CMEIs e especialistas. Pelos relatos entende-se que, costumeiramente, todas as professoras fazem contato com as mães e com as educadoras da criança para estabelecer as questões mais pertinentes no momento; após essas conversas iniciais, os demais encontros são realizados conforme

necessidade. O contato com os demais especialistas que atendem a criança também é estabelecido de acordo com as condições do aluno.

#### 4.2.3 As educadoras e as crianças pequenas que estão em inclusão

As Educadoras entrevistadas informaram em qual turma trabalham, a faixa etária que atendem e a quantidade de alunos matriculados por turma.

O quadro abaixo (Quadro 16) ilustra a distribuição das Educadoras conforme as turmas que atendem atualmente, a faixa etária da turma em que trabalham e quantidade de alunos matriculados.

**Quadro 16 – Distribuição das Educadoras conforme turmas que atendem, faixa etária da turma e quantidade de alunos por turma.**

Participante	Turma que atende	Faixa etária da turma	Quantidade de alunos por turma
E01	M1	1a e 8m a 2 anos	24
E02	M1	1a e 8m a 2 anos	24
E03	M1	1a e 8m a 2 anos	24
E04	B2	8meses a 1a e 8m	19
E05	M1	1a e 8m a 2 anos	24
E06	M2	2 a 3 anos	24
E07	M2	2 a 3 anos	24
E08	B2	8meses a 1a e 8m	19
E09	B2	8meses a 1a e 8m	19

Todas as Educadoras dividem o atendimento da turma com outras profissionais, sendo que, segundo elas, todas que atendem numa mesma turma têm as mesmas atribuições e responsabilidades em relação às crianças. Logo, percebe-se que a distribuição das educadoras é:

- Turma de Berçário = 03 Educadoras por turma
- Turma de Maternal = 02 Educadoras por turma

Durante as entrevistas observou-se que não é rara a consideração de que nas turmas, em grande numero de alunos, podem ocorrer limitações no processo de inclusão de crianças pequenas com necessidades especiais.

A relação quantidade de crianças em turma por educadora também é algo a ser considerado quando se pensa em proporcionar um serviço com qualidade e com vistas à promoção do desenvolvimento e melhor desempenho da educadora (LORDELO *et al.* 2007). Brazelton (2002), ao fazer referência à relação quantidade de crianças por educadora, afirma que esta deveria ser a seguinte: 03 a 04 crianças para cada educadora, quando estiverem atendendo bebês; de 04 crianças por educadora quando os pequenos estiverem aprendendo a andar e, entre 06 a 08 crianças (quando forem maiores de 03 anos) por educadora.

Todas relataram que possuem horário semanal para planejamento das atividades da turma. Cada grupo de Educadora tem sua forma de organizar o planejamento, mas elas foram unânimes em dizer que não fazem planejamento diferenciado em decorrência de terem uma criança em inclusão em suas turmas. O que ocorre é que, no dia a dia, cada Educadora tenta adaptar a prática anteriormente planejada. Para tal, levam em conta as condições da criança no momento da aplicação da atividade.

A Educadora **E03** afirma que fez um curso sobre inclusão e que nele foi orientada que não havia necessidade de estabelecer um planejamento com objetivos específicos para a criança foco da inclusão. Contudo, ela diz que não saberia como mudar os objetivos.

Já a educadora **E05** justifica que não consegue fazer atividades diferenciadas e que, como, se trabalha muito

com picote, com colagem, movimento, dança, a parte de equilíbrio, e como ela (a criança em inclusão) não fica em pé, então ela não pode participar dessas. (...) Então, a gente tenta, a gente coloca ela, mas não tem o resultado que a gente espera.(...) a gente não sabe como adaptar pra ela o planejamento. Não tem nada diferenciado pra ela.

Diante desses dados pode-se inferir que o processo inclusivo da criança pequena no CMEI falha em se constituir como tal, pois foge em várias instâncias aos



princípios básicos do que se considera uma educação “para todos”, tal como preconizado por autores como Alves (2008), Carvalho (2009) e Oliveira (2010), os quais ilustram que promover as mesmas oportunidades para os alunos não significa que todos deverão ser atendidos de forma homogênea. Pensa-se, nesse sentido, que a falta de um planejamento que seja coerente com as características das crianças que estão em inclusão coloca em risco a atenção às suas necessidades, e pode contribuir para que haja exclusão e isolamento desse alunado.

Todas as Educadoras relataram, de forma geral, como é sua rotina de trabalho no CMEI demonstrando um cotidiano dividido entre atividades de alimentação, higiene, atividades com cunho pedagógico e brincadeiras. Mesmo não fazendo um plano de trabalho específico para as crianças que estão em inclusão, as Educadoras afirmam que tentam, na prática diária, aplicar algumas atividades e brincadeiras diferenciadas, em conformidade com o que percebem que é necessário no momento da criança, mas nem sempre sabem o que é preciso para o aluno que, não raro, usam de seus “instintos”:

a gente faz e está fazendo meio que trabalho instintivo, a gente acha que é bom para ele (aluno) e a gente vai lá e faz, porque não tem rumo, ele tá num mar e a gente tem que velejar para algum lugar (E08).

Também ao falarem sobre a rotina de trabalho, em várias situações ao longo dos relatos as entrevistadas apontaram que esta é exaustiva e que é difícil dar atenção individualizada à criança em inclusão:

então é bem corrido, tem umas crianças que não se adaptaram ainda. Então é difícil duas só darem da inclusiva (criança), mais dos não adaptados, mais das vinte (crianças). (E05)

Seis das participantes, ao falarem das crianças que atendem, destacam as características positivas do aluno e seus avanços. Ainda, ao relatarem as especificidades, demonstram saber pouco sobre as condições da população que atendem e ressaltam que percebem esse alunado de inclusão como “crianças normais” ou “pouco diferentes” dos demais educandos:

ela é muito alegre, muito alegre, ela é uma criança muito esperta, muito atenta, muito atenta mesmo.[...] Ela é normal, normal não é a palavra, mas ela acompanha, ela tem os mesmos interesses que as crianças da mesma idade (E01).

Da mesma forma a Educadora **E02** diz não saber exatamente “o grau da síndrome dela”. Faz afirmações positivas sobre a criança e afirma que não há diferenças entre essa criança e as demais da turma:

a gente percebe que não é uma síndrome muito grave, então a gente trata ela normalmente.

Três das Educadoras fazem destaque para as dificuldades das crianças que atendem, afirmando que tiveram evolução na aprendizagem, mas que há muitos empecilhos no atendimento a esses alunos.

A Educadora **E04** ressalta as dificuldades da criança e de tê-la em sala de aula:

ele entrou em sala e não foi colocado uma professora para dar atenção especial para ele, às vezes, a gente não consegue dar atenção especial para ele. Ele é tratado como os demais.

Também a Educadora **E08** descreve as dificuldades da criança e afirma que se sentiu como uma “*mãe de primeira viagem*” quando o segurou no colo pela primeira vez. Segundo ela “*não tem muito o que fazer com ele*”.

Em face às informações dessas participantes, lembra-se que Drago (2011), ao falar em relação à educação infantil, considera que apesar de tantos avanços, ainda é possível encontrar muitos entraves, que a caracterizam como uma educação um tanto quanto vazia de sentido, como se ainda permanecesse a ideia de educação compensatória e, junto a isso, se percebe que o processo de inclusão ainda é bastante mal compreendido nessa faixa etária. Diante disso como fazer uma turma que tem alunos em inclusão tornar-se verdadeiramente inclusiva? Em resposta, acredita-se necessário o que Zortéa (2007) afirma e leva a pensar que viabilizar a inclusão pressupõe um espaço escolar que repense seus modos e meios de existir, de forma permanente.

Ainda, foi perguntado às Educadoras há quanto tempo atendiam a criança que está em inclusão (Quadro 17):

**Quadro 17 – Distribuição das Educadoras conforme o tempo em que atendem a criança que está em inclusão.**

<b>Participantes</b>	<b>A quanto tempo atende essa criança</b>
<b>E01</b>	1 mês
<b>E02</b>	4 meses
<b>E03</b>	9 meses
<b>E04</b>	9 meses
<b>E05</b>	3 meses
<b>E06</b>	9 meses
<b>E07</b>	9 meses
<b>E08</b>	9 meses
<b>E09</b>	6 meses

Dado o tempo em que elas as atendiam foi também solicitado que comentassem o que pensaram quando souberam que iriam atender uma criança de inclusão e o que sentem depois de tê-las conhecido e atendido (Quadro 18):

**Quadro 18 - Distribuição das Educadoras conforme suas concepções antes de atender a criança e após o período em que atende o aluno que está em inclusão.**

<b>Participante</b>	<b>Antes de atender a criança</b>	<b>Atualmente</b>
<b>E01</b>	Sentiu-se bem por já conhecer o caso.	Sente-se bem.
<b>E02</b>	Sentiu-se assustada.	Sente-se mais tranquila.
<b>E03</b>	Sentiu-se feliz porque percebeu que era um desafio.	Sente-se ainda insegura.
<b>E04</b>	Sentiu-se assustada.	Sente-se contente com a evolução da criança.
<b>E05</b>	Sentiu-se apavorada.	Sente-se triste.
<b>E06</b>	Sentiu-se apreensiva.	Sente-se gratificada com a evolução da criança.
<b>E07</b>	Sentiu medo.	Sente-se medo e insegurança.
<b>E08</b>	Sentiu-se apavorada.	Sente-se mais segura.
<b>E09</b>	Sentiu-se assustada.	Sente-se mais tranquila, mas ainda tem medo de atender a criança quando está sozinha.

A grande maioria das participantes relatou que não se sentiu muito confortável quando soube que iria atender uma criança de inclusão em sua turma. Sentiram-se com medo, assustadas e apavoradas. Foram os sentimentos mais considerados por elas. A seguir apresentam-se alguns exemplos de relatos.

A Educadora **E02** afirma ter ficado assustada e pensou:

fiquei assim: o que a gente vai fazer, né? Com todo mundo, como que a gente vai desempenhar o trabalho? Pedagógico, o que a gente vai fazer? Dai depois, a gente foi vendo, tentando adaptar, mas pelo grau de deficiência dela, assim que era tão gritante, ela se desenvolveu muito bem, né!

Outra Educadora que também afirmou ter ficado assustada justifica esse sentimento pelo fato de ter muitas crianças na turma, e por não ter espaço para trabalhar com a criança especial. Ainda afirma:

ele precisa de amparo, de atenção específica para o desenvolvimento dele. Se eu dou atenção pra ele, eu tenho que virar as costas para outros dezoito alunos (E04).

Vale destacar a percepção da Educadora **E06**, que disse ter ficado apreensiva porque outras Educadoras falaram que crianças com autismo são agressivas e violentas.

Apenas duas Educadoras afirmaram que sentiram bem; uma porque já conhecia o caso e a outra porque percebeu que poderia ter uma grande oportunidade de aprendizado.

Dentre o modo como se sentem atualmente, quatro Educadoras ainda se manifestaram de alguma forma desconfortáveis com o que vem acontecendo no atendimento, e por conta disso, revelam sentir medo, insegurança, tristeza. As demais afirmaram que modificaram seu pensamento em relação à criança foco da pesquisa.

Merece destaque especialmente a fala das Educadoras **E01**, **E03** e **E05** que afirmam respectivamente: que se sente bem em atender a criança, mas se percebe um pouco desamparada e limitada em relação a atender as necessidades dela; diz sentir falta de ajuda, e acredita que poderia ter feito muito mais pela aluna; diz que se sente triste porque não consegue fazer com que a criança evolua da forma correta.

Acredita-se que tais sentimentos poderiam ser minimizados diante de um trabalho efetivamente feito em conjunto com os serviços do Atendimento Educacional Especializado, o qual poderia servir, entre outras coisas, a construção de estratégias que sirvam de suporte para todos os envolvidos no processo inclusivo - crianças, famílias, educadoras, professoras, comunidade, entre outros (BENINCASA, 2011).

Entendendo que o processo de inclusão também serve à promoção do desenvolvimento infantil, foi questionado como elas faziam para saber se essa criança estava se desenvolvendo.

E, nesse sentido, as Educadoras trouxeram em seus relatos diferentes modos pelos quais acompanham e avaliam o desenvolvimento das crianças foco do processo inclusivo, entre os quais se destacam: a comparação com as demais crianças da turma (**E01** e **E02**), em acordo com a execução das atividades propostas para a turma (**E03** e **E04**), conforme alterações no comportamento ocorridas durante o período em que o aluno está em inclusão (**E05**, **E06** e **E09**) e, por fim, seguindo “instinto materno” (**E04**).

Merece destaque as considerações da Educadora **E04** ao dizer que, por ser mãe, percebe como seu aluno em inclusão se desenvolve. Ela diz que as educadoras que não são mães provavelmente não percebiam o desenvolvimento do aluno como ela percebe. Consideremos a afirmação da Educadora **E05**, por exemplo, que avalia o desenvolvimento por meio da visualização das alterações de comportamento que a criança manifesta: antes era “tímida”, e agora é “agressiva”. Mas, salienta *“a gente não tem conhecimento se 2 anos, que é o caso dela, se tá desenvolvido ou não, se tá bem ou não tá!”*

As Educadoras são unânimes em falar que aplicam as mesmas atividades para toda a turma, com raríssimos momentos em que conseguem adequar totalmente uma atividade exclusivamente para a criança que está em inclusão. Elas chamam atenção para o fato de que esses alunos seguem a rotina da turma sem grandes problemas e que a relação com o restante da turma é o ponto forte da estimulação da aprendizagem desse alunado que apresenta dificuldades.

Se por um lado elas se sentem bem com o fato de a criança acompanhar grande parte das atividades da turma, por outro há relatos em que se mostram incomodadas por não poderem dar a atenção necessária para a individualidade dos alunos em inclusão.

A Educadora **E03** afirma que a criança que está em inclusão entra na atividade como as outras, pois não apresenta muita dificuldade em acompanhar os demais. Inclusive, a Educadora sugere que a aluna aprende muito com o estímulo originado espontaneamente nas relações com o restante da turma e comenta:

é na convivência com as outras crianças que eu tô vendo que ela evolui bem mais do que se eu intervir em alguma coisa.

Já a Educadora **E08** fala que elas estão bem felizes com o desenvolvimento do aluno e que fazem um trabalho *“meio instintivo”*, imaginam o que pode ser bom para a criança e aplicam, porque segundo ela *“não tem rumo, ele está num mar e a gente tem que velejar para algum lugar”*. E, de um modo geral, as atividades são as mesmas para todas as crianças. Ela afirma também que percebe que o maior estímulo para o aluno que atende não está vindo das atividades diretamente, mas das outras crianças. Ela conta que

eles chamam ele pra brincar, pegam o brinquedinho, eles pegam o brinquedinho e levam pra ele brincar.(...) Eles ajudam muito, tanto que a parte do balbuciar (que o aluno aprendeu) é porque eles estão falando muito, eles vão, falam com ele e ele fala também, ele responde.

#### 4.3 Seção 03: Processo Inclusivo na Educação Infantil

Esta parte do estudo tem como base o conjunto de informações relatadas pelas participantes e que versam sobre: a) o significado da inclusão; b) o motivo da inclusão; c) a opinião dos participantes a respeito da inclusão; d) como deveriam ser as Educadoras e os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs para atender bem ao processo inclusivo; e) como a família pode ajudar no processo de inclusão; f) como a professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE pode contribuir para a inclusão; g) referências e apoios utilizados e indicados para que o processo inclusivo ocorra com qualidade; h) se os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e as Educadoras estão preparados para o processo inclusivo; i) como se dá a participação das famílias atualmente; j) vantagens e desvantagens do processo inclusivo no Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI e, k)

comentário e sugestões para melhorar o processo inclusivo nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs.

Esses dados foram organizados em seis grandes eixos em conformidade com os objetivos específicos da pesquisa, a saber: 4.3.1 Concepções dos Participantes sobre o Processo Inclusivo; 4.3.2 Participação no Processo Inclusivo; 4.3.3 Avaliação do Processo Inclusivo; 4.3.4 Referências e Apoios utilizados e indicados para que o Processo Inclusivo ocorra com qualidade 4.3.5 Vantagens e Desvantagens do Processo Inclusivo e, 4.3.6 Sugestões e Comentários visando a melhoria do Processo Inclusivo na Educação Infantil.

#### **4.3.1 Concepções dos Participantes sobre o Processo Inclusivo**

Quando se questiona o que significa falar que a criança está em inclusão é possível perceber que o processo em si não se mostra bem claro para as participantes do estudo.

As mães dão ênfase no sentido de que estar em inclusão é estar com crianças normais; já as professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE e as educadoras demonstram menos homogeneidade nas respostas.

Nas informações ofertadas pelas mães foi possível evidenciar que o significado de a criança estar em inclusão está mais relacionado a:

- Chance de estar com crianças da mesma idade e de aprender coisas que não aprende em casa.
- Estar com crianças normais.
- Refere-se à outra escolinha (ao Atendimento Educacional Especializado).

Nas respostas maternas que indicam que estar em inclusão é estar com os “normais”, elas demonstram que é o mesmo que estar com crianças da mesma faixa etária. O que parece reduzir em muito a amplitude do que o fato pode representar, não para as mães e profissionais da educação, mas, e principalmente, para a criança que está em inclusão. Longe de ter uma conotação pejorativa, os relatos enfatizam que “estar com os normais” é também poder ter acesso a aprendizagens e

oportunidades de experiências mais próximas às adequadas e esperadas para a faixa etária das crianças. Essa percepção materna parecer ter sido construída junto aos próprios motivos e objetivos pelos quais elas matricularam seus filhos nos CMEIs: estar com crianças da mesma idade.

A **Mãe 03** salienta que *“a gente costuma falar que o CMEI deixou de ser depósito pra ser lugar de aprendizado”*.

Já a **Mãe 01** reforça a noção de que estar em inclusão é *“estar com pessoas normais”* ao afirmar que um dos motivos da inclusão de crianças pequenas é que elas precisam de estímulos e que é necessário *“buscar esse estímulo entre os normais”*.

Como já afirmado acima, no relato das profissionais (Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil e Professoras do Atendimento Educacional Especializado) não há homogeneidade na percepção do que significa estar em inclusão.

Entre as Educadoras há uma tendência de, em semelhança às mães, afirmarem que estar em inclusão é *“estar com normais”*, mas também há aquelas que dizem que é atender a criança especial em sua particularidade e aquelas que não acreditam que o que está ocorrendo seja inclusão, pelas condições precárias que percebem. Logo, o significado de afirmar que essa criança está em inclusão para o grupo das Educadoras é:

- Estar com crianças da mesma faixa etária.
- Que o aluno é visto como uma criança normal.
- Estar com crianças normais.
- Tratar a criança em sua particularidade.
- Que o aluno não será tratado como diferente.
- Significa responsabilidade.
- Que a criança está *“misturada”* com os demais.

A maioria dos relatos evidencia certa tendência em relacionar estar em inclusão com aspectos sociais e a não diferenciação do atendimento a esse alunado. Os relatos em destaque ilustram essas concepções:



Que ele está inserido na sala, que ele não está sendo tratado diferente, que ele participa das atividades e faz parte do grupo apesar das dificuldades. (E04)

Que ele está dentro de uma sala, com crianças relativamente da mesma idade, participando das atividades que todas as crianças podem realizar, se tornando membro de uma sociedade. (E08)

Que ele está incluso em um ambiente da faixa etária dele, com outros tipos de criança. (E09)

Nos relatos das educadoras ainda é possível perceber que há contradições no que elas pensam ser a inclusão e o que elas vivenciam como inclusão no dia a dia de trabalho, tal como para as educadoras **E01** e **E02**.

Para a educadora **E01** estar em inclusão significa dizer que a criança está “*misturada*”. O que segundo ela

é essa a realidade que a gente vê, entende? É um, é misturar, né?[...] Então hoje a gente recebe a criança e sem saber o que fazer com ela. Isso não é inclusão pra mim.

Já para a **E02**, estar em inclusão significa “responsabilidade”. Essa educadora se diz assustada com o *tamanho da importância* de ter uma criança em inclusão na Educação Infantil, e justifica dizendo:

Porque eu penso, será que estou desempenhando um bom trabalho com ela? Será que isso tá ajudando? Será que isso vai ser significativo no segundo semestre ou não? E ao mesmo tempo em que eu sinto por intuição que sim, de fato eu não sei se a gente está fazendo um bom trabalho com ela.

No caso das Professoras do Atendimento Educacional Especializado as respostas também não parecem ter uma concordância entre si. Nas respostas os significados de afirmar que essa criança está em inclusão foram:

- Não vê sentido de se falar que ela está em inclusão, pois é uma criança normal como qualquer outra.
- É colocar a criança no convívio com os demais.
- Significa que está ocorrendo uma mudança de parâmetro.
- Significa que a criança está tendo um atendimento diferente.

A professora **P01** enfatiza que estar em inclusão no CMEI significa que o aluno está usufruindo de um direito que é de todas as crianças. Já a **P02** ressalta os aspectos da possibilidade que a inclusão tem de facilitar a socialização da criança pequena. **P03** ao sugerir que a inclusão na Educação Infantil é uma mudança de parâmetro também indica que estar no CMEI é um direito de todas as crianças e considera que quanto mais cedo for a “intervenção”, melhor para o futuro do aluno:

penso que é uma evolução muito grande na educação. Que eles têm o mesmo direito que qualquer outra criança tem, acho assim quanto mais cedo buscar ajuda, buscar reabilitação, buscar superar as dificuldades, melhor para a criança, para o seu desenvolvimento, né?

É possível perceber que no conjunto das informações as contradições do que significa estar em inclusão são grandes. Desse modo, diante dos dados oferecidos pelas participantes há que se perceber que, conforme já assinalado por Carvalho (2011), os termos utilizados nesse âmbito, além de reduzirem a condição de sujeito que ali participa, também podem induzir a geração de preconceitos, pois implicam em práticas e experiências às quais não é possível mensurar o impacto nas particularidades das pessoas. Também Rodrigues (2006) chama a atenção para o fato de que no momento em que alguns alunos, e não outros são considerados e apontados – e, portanto, fabricados – como sendo os diferentes, já inscrevemos nesse processo em termos de separação e uma diminuição do outro, processo que é contraditório àquilo que os textos das reformas anunciam e enunciam.

Quanto à percepção das profissionais pode-se considerar que poderia ser mais ampliada, talvez até mais homogênea, caso houvesse mais discussões a respeito do assunto entre o grupo. Ter essa identidade nos significados poderia ser um passo inicial para a construção do processo inclusivo na rede, especialmente mais voltado para as necessidades da criança pequena e da própria estrutura da Educação Infantil.

Foi questionado qual seria a opinião delas diante da seguinte situação: *se alguém lhe perguntasse qual é o motivo de crianças com deficiência estarem frequentando o CMEI o que você diria?*

As mães indicam perceber que, para a criança, estar no CMEI é uma oportunidade de aprendizado diferente e mais amplo em relação aos outros contextos, além de ser um direito. Dentro das categorias evidenciadas nas falas das mães apenas uma não

soube o que falar, as demais colocaram como motivo, o de crianças pequenas com deficiência poderem frequentar o CMEI:

- Porque a criança com deficiência faz parte da sociedade.
- Porque a criança precisa de estímulo.
- É um direito de todos.
- Porque é um lugar de aprendizado.
- O Centro Municipal de Educação Infantil é para qualquer criança.
- Faz parte do processo educacional da criança.

A **Mãe 03** salienta que *“a gente costuma falar que o CMEI deixou de ser depósito pra ser lugar de aprendizado”*.

Já a **Mãe 01** reforça a noção de que estar em inclusão é *“estar com pessoas normais”* ao afirmar que um dos motivos da inclusão de crianças pequenas é que elas precisam de estímulos e que é necessário *“buscar esse estímulo entre os normais”*.

Alves (2007) também percebeu que para os pais a instituição de educação infantil era um “bom lugar” para o seu filho se desenvolver, com condições e ofertas que as famílias sentem não poder oferecer aos filhos. Os pais da pesquisa de Alves (2007) indicavam sentirem-se desinformados e desqualificados frente aos profissionais, que são especialistas.

No caso das respostas das Educadoras a socialização da criança com deficiência também é enfatizada como a parte positiva da inclusão, porém, indicam que há muitas necessidades que esse processo traz e que devem ser repensadas e revistas. Essa tendência de relacionar diretamente socialização e inclusão também foi verificada no estudo de Vitta, Vitta e Monteiro (2010). Foram categorias evidenciadas nas entrevistas destas participantes sobre o motivo de crianças pequenas com deficiência poderem frequentar o CMEI:

- Porque todas as crianças precisam das mesmas oportunidades.
- Que por tem direito de participar da Escola Regular.

- Porque é importante a socialização.
- Ela diz que é algo obrigatório por lei.
- Elas estão no CMEI para ter convívio social e para o seu desenvolvimento.
- É uma preparação da criança para o Ensino Fundamental.
- Que o aluno é uma criança normal independente das suas necessidades.
- Que é importante o aluno ver outras crianças.

Apenas uma Educadora afirmou que não saberia o que dizer caso fosse questionada a esse respeito.

Vale ressaltar que a Educadora **E04** afirma que fica chateada de não conhecer mais para poder responder quando as outras Educadoras perguntam o que essa criança está fazendo ali, e se não deveria estar numa Escola Especial. Ela afirma, também, que a inclusão só vai fazer diferença para a criança se a educadora tiver conhecimento e um trabalho aplicado ao aluno.

Novamente chama-se a atenção para o que Jesus (2008) reflete no que tange a formação docente para a inclusão, dizendo que o desafio maior que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazer, de tal modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes.

Já as professoras do Atendimento Educacional Especializado falam que além da socialização da criança pequena também a inclusão contribui para que haja a superação de suas dificuldades e serve à preparação para sua trajetória como aluno. Portanto, dentro de seus relatos, foi possível evidenciar as seguintes categorias sobre o motivo de crianças pequenas com deficiência poderem frequentar o CMEI:

- Que é um direito e que é pra ela que foi feita a escola.
- Toda criança tem direito de participar, independente da deficiência.
- É importante que essa criança conviva com outras crianças.
- É uma determinação legal.
- É uma questão social.
- É uma oportunidade de guarda da criança enquanto os pais trabalham.

De modo geral, a inclusão oscila entre ser uma oportunidade de socialização e o respeito a um direito que é de todas as crianças – o de ter acesso à escolarização.

Zortéa (2007) questiona a afirmação que é corrente sobre qual o maior ganho da inclusão da criança com deficiência, que, segundo ela, dizer que é apenas “socialização” é ignorar o que as relações sociais produzem de aprendizado de forma implícita. Segundo a autora não é possível separar os aspectos afetivos, cognitivos ou psicomotores da socialização em si, por exemplo.

Quanto à ênfase dada à inclusão como direito de acesso a escolarização e oportunidades diversas de aprendizado e desenvolvimento, pensa-se que há que se considerar profundamente o que Soares (2006) alerta ao destacar que o fato de ter criança com necessidades especiais na escola não significa que seja uma instituição inclusiva. Ou seja, a garantia do acesso à instituição de Educação Infantil e ao Atendimento Educacional Especializado, pode seguir a mesma lógica.

Pensa-se que diante das informações oferecidas pelas participantes se faz necessário discutir a importância da inclusão para além da socialização, enquanto parte, também, de um plano de intervenção precoce. Principalmente quando se percebe que nem todas as crianças que tem deficiência ou alteração no desenvolvimento frequentam serviços em centros de referência, ou tem no Atendimento Educacional Especializado, a complementação necessária para a garantia de promoção do seu desenvolvimento e apoio à família.

Como exemplo disso pode-se citar que entre o grupo de crianças dessa pesquisa há uma aluna, que tem Síndrome de Down e que não frequenta nenhum tipo de serviço especializado na área da saúde, e que vai para o AEE apenas uma vez na semana, durante 1 hora. Pode-se inferir que para essa criança estar no CMEI é fundamental, pois o período de oito horas diárias que ela passa lá é onde se encontra o maior contingente de experiências de aprendizagem e de promoção de seu desenvolvimento.

#### 4.3.2 Participação/Atuação no Processo Inclusivo no CMEI

Investigar o modo como se dá a participação das Mães, Educadoras e Professoras no processo de inclusão da criança pequena se justifica, pois conforme evidenciado por Bhering e Sarkis (2009), quando uma criança ingressa na creche há uma ampliação de suas relações sociais e de sua família. Esse novo complexo de interações passarão a interferir de algum modo para a criação e re-criação de diferentes crenças, valores, hábitos, formas de se relacionar, de fazer e, assim, de perceber o desenvolvimento dessa criança. Essa influência é mútua, entre os sujeitos que se relacionam direta ou indiretamente. E é nesse contexto que nossas crianças pequenas na atualidade se deparam para vivenciar sua infância e, nesta pesquisa, sua inclusão no ensino regular (BHERING e SARKIS, 2009).

Duas das quatro mães participantes demonstraram ser bastante atuantes no que se refere ao atendimento no CMEI. Segundo seus relatos, elas costumam levar orientações dos especialistas que atendem seus filhos para as educadoras e para as professoras do AEE. Mas essas conversas com as educadoras não raro costumam ser na entrada ou na saída das crianças do CMEI. Isso se reflete de modo geral, em todas as mães. Todas costumam conversar sobre suas crianças nos mesmos momentos – entrada e saída do CMEI. Enquanto as primeiras buscam informar as educadoras sobre as “novidades” acerca de suas crianças, as demais conversam apenas sobre como foi o dia dos filhos no CMEI.

Nos relatos maternos não aparecem momentos nos quais foram discutidos e produzidos conceitos, objetivos ou planejadas abordagens para a inclusão de seus filhos e, se isso ocorreu, elas não conseguiram identificar e incluir em seus relatos – nem com as educadoras ou com as professoras do AEE. A relação que elas têm com as professoras do Atendimento Educacional Especializado também não parece contribuir efetivamente para sua percepção e interação no processo inclusivo do filho na maioria dos casos, já que duas mães não souberam dizer de que forma o AEE poderia auxiliar na inclusão dos filhos, sendo que uma afirmou que o atendimento individual da criança seria o suficiente para tal.

A interação das mães no processo inclusivo que ocorre no CMEI aparece em desacordo com o que se verifica na literatura pertinente e na qual se recomenda que a família participe o máximo possível dos atendimentos seja na Educação

Infantil ou na Educação Especial (BARROS, 2003; CUEVAS, 2003; MANCINI *et al.*, 2004; MARTINS e VIEIRA, 2009; MACARINI, SARTORI, SACANI e VALENTINI, 2010)

De outro modo, quando comparada à interação das mães com o CMEI cujos filhos estão em inclusão, com outros estudos sobre crianças sem deficiência, os dados são bem semelhantes e as interações são, em maioria, relatadas como aligeiradas, realizadas no portão e nos momentos de entrada e na saída do aluno (LORDELO *et al.*, 2007; SOUZA, 2008; CAMPOS *et al.*, 2011; FERNANDES, 2011). Ou seja, o fato da inclusão trouxe pouca modificação no que tange à participação das mães no atendimento dos filhos que estão no CMEI.

No que se refere à participação das professoras do Atendimento Educacional Especializado no processo inclusivo da criança pequena dentro do CMEI, esse se mostra um pouco obscuro principalmente por parte dos relatos das mães e das educadoras. Três das mães não relacionaram o processo de inclusão no CMEI ao Atendimento Educacional Especializado e, quatro das educadoras não souberam o que era o AEE. As demais educadoras ao falarem sobre como o Atendimento Educacional Especializado poderia contribuir com o processo de inclusão, demonstraram não ter muita clareza da função e da abrangência desse atendimento.

Na fala das próprias professoras do Atendimento Educacional Especializado, sua participação está mais voltada para o atendimento direto à criança pequena. Essa posição é justificada também pelo fato de que essas profissionais demonstram não ter muita clareza de qual é o seu papel diante da inclusão da criança pequena. Elas mesmas destacam que atender crianças tão pequenas traz novas necessidades e perspectivas do seu trabalho, antes apenas realizado com os alunos do Ensino Fundamental.

Quando questionadas sobre o atendimento com a criança elas também indicaram que isso está sendo definido. Mesmo quando citam que desenvolvem atividades de estimulação, é possível perceber que esse conceito não está bem estabelecido para elas.

Desse modo, infere-se que entre as necessidades que surgem com a inclusão da criança pequena nos CMEIs, está primordialmente estabelecida a de que essas profissionais precisam ter espaço, tempo e recursos para melhor delinear

qual é a característica maior do seu atendimento, quando este for voltado para a Educação Infantil.

No que se refere à atuação ou participação das educadoras, essas demonstram que não sabem lidar com o processo inclusivo. Segundo elas, não há orientação suficiente nem conhecimento para que consigam construir um planejamento voltado para a inclusão das crianças pequenas. Elas relatam também que ensaiam algumas ações isoladas no dia a dia, na tentativa de dar um atendimento um pouco diferenciado para o aluno que está em inclusão, conforme já indicado em subcapítulo anterior.

Em relação às interações que ocorrem no processo de inclusão, também cabe ressaltar a relevância que as relações entre as crianças pequenas tomam frente à promoção do desenvolvimento uns dos outros.

Nos relatos das Educadoras, fica evidente o importante papel das outras crianças no quesito citado acima.

A Educadora **E01** diz que percebe um *“sentimento de solidariedade entre as crianças que é muito interessante”* e que

eles (educadores) têm um sentimento de ser igual aquela pessoa (que está em inclusão), que às vezes a gente que é adulto e que não conviveu com crianças com deficiência, a gente não tem. E eles que convivem, eles têm. O sentimento é assim de que ela é igual a gente mas alguém tem que se preocupar com ela.

A Educadora **E04** também verificou algo semelhante: *“as crianças não o excluem. Eles querem levar ele para brincar, se ele não vem, eles vão até ele para brincar”*.

O que também é reforçado pelo relato da Educadora **E08**: *“o estímulo está vindo dos colegas, eles chamam ele pra brincar, pegam o brinquedinho e levam para ele brincar. [...] Eles ajudam muito...”*

E nesse âmbito Zortéa (2007) percebeu em seu estudo que o brincar aparece reafirmado como uma estratégia que possibilita a aproximação entre as crianças, constituindo-se como espaços de produção de cultura nos quais podem experimentar o pertencimento e que na inclusão educacional as interações entre as crianças revelam-se como um processo dinâmico e fundamental. Isso porque os encontros entre as crianças são reveladores de caminhos a serem percorridos e desencadeadores das suas potências e de seus pares, em que compartilham sentidos que nem sempre se mostram facilmente para os adultos (ZORTÉA, 2007).



### 4.3.3 Referências e Apoios utilizados e indicados para que o Processo Inclusivo ocorra com qualidade

As entrevistadas informaram quais as maiores dificuldades em relação a atender as condições das crianças pequenas com necessidades especiais, o que fazem, ou quem procuram para resolver isso.

Nos relatos das mães, apenas uma disse que tinha dificuldade em atender o filho, a qual está relacionada ao comportamento do mesmo. As demais não indicaram nenhuma dificuldade. Quando, ocasionalmente, surgem dúvidas ou dificuldades sobre a criança, de modo geral, elas procuram os profissionais da área de saúde.

Na presente pesquisa também foi possível perceber se as mães recebem orientações sobre suas crianças, como se organizam em sua rotina em família e quais as referências utilizadas por essas mães quando aparecem dúvidas sobre como atender o filho.

As **Mães 01, 02 e 03** demonstraram que a rotina da criança é bem corrida pela quantidade de atendimentos que ocorrem na semana. As **Mães 01 e 03** comentaram que quando estão com o filho em casa buscam desviar as atividades dos aspectos corretivos, terapêuticos e orientam os programas familiares à interação entre os demais membros, atividades corriqueiras e de lazer. Já as **Mães 02 e 04** afirmaram que buscam estimular o filho em casa.

A **Mãe 01** quando recebe orientações sobre o filho, que costumam vir dos profissionais dos centros especializados que a criança frequenta, e da professora do AEE.

No caso da **Mãe 03**, a fonoaudióloga passa algumas sugestões de atividades, mas quem atende mais essas necessidades é o avô materno. Essa mãe busca ter outra conduta com a filha devido ao pouco tempo que passam juntas diariamente.

A **Mãe 02** costuma receber orientações do centro especializado que a criança frequenta, então tenta fazer em casa as atividades que passam para ela. A **Mãe 04** tenta realizar as orientações que a professora do AEE passa e algumas das atividades que as educadoras fazem no CMEI e que contam para ela. Essa última mãe, quando tem dúvidas sobre a filha, busca o centro especializado para dirimi-las.

Por fim, nesse grupo de perguntas foi solicitado que elas informassem se recebem ou já receberam orientações sobre como atender o filho, quem passou as orientações, como isso ocorre, e sobre o que são essas orientações.

As **Mães 01, 02 e 03** afirmam que recebem orientações de como atender a criança e quem passa geralmente são os profissionais especialistas dos centros de atendimentos nos quais seus filhos fazem parte.

Já a **Mãe 04** conta que já recebeu orientação de alguns especialistas e da professora do AEE e, que atualmente, conversa com as educadoras para saber o que elas fazem no CMEI a fim de poder fazer as atividades em casa também.

Logo, segundo as Mães, cada especialista passa a sua recomendação de modo separado dos demais. Elas também informaram que não costumam participar dos atendimentos dos filhos por vários motivos, entre eles, pelo fato de que não são convidadas considerando-se que a criança ficaria mais agitada, ou mesmo porque trabalham e não tendo disponibilidade para participar.

Destaca-se que um trabalho de intervenção precoce centrado na família deve considerar a participação efetiva e ativa desta no processo de reabilitação, de educação e de desenvolvimento de seu filho (GINÉ, GRACIA, VILASECA e BALCELLS, 2009).

No caso do grupo das professoras do Atendimento Educacional Especializado, três das participantes informaram como maior dificuldade a adequação do seu trabalho à condição da criança pequena que está na Educação Infantil. Isso porque elas não sabiam como construir esse trabalho especificamente voltado às características e necessidades da Educação Infantil. Tais dados permitem afirmar que se faz necessário e urgente construir uma abordagem que defina melhor o trabalho do Atendimento Educacional Especializado voltado para a Educação Infantil, e que este englobe princípios que evidenciem a criança - como sujeito em desenvolvimento, suas necessidades na infância, a importância dos contextos e de suas relações com a inclusão (família, CMEI, entre outros) e, também, o papel desse professor diante da inclusão e da promoção do desenvolvimento infantil.

**As professoras do Atendimento Educacional Especializado relatam como sendo suas maiores dificuldades:**

- Adequar o trabalho do AEE para a criança que está na Educação Infantil.

- Medo de machucar a criança.

A professora **P01** afirma que sua maior dificuldade foi definir e se adequar ao trabalho voltado para a Educação Infantil. Segundo ela

você planeja dar aula pra você e não pro aluno que não sabe. E é a questão tradicional da Educação Fundamental, de querer ensinar a ler, escrever e usar caderno e que a Educação Infantil não tem isso.

**P03** também faz afirmações nesse mesmo sentido, justificando porque sentiu medo quando soube que iria atender uma criança pequena:

ai, com bastante medo, sinceramente com bastante medo. Eu não tinha tido experiência com criança pequena, ainda mais com berçário. Minha experiência toda era no Ensino Fundamental com crianças maiores, e que praticamente não possuíam dificuldade, né?

A professora **P03** diz que tem medo de machucar a criança por não ter conhecimento suficiente para atender à condição da mesma.

E a professora **P04** indica que tem dificuldade em estabelecer o que vai trabalhar com a criança e como vai fazer isso.

Em relação ao que fazem quando surgem as dúvidas e dificuldades, todas fizeram referência à equipe da Educação Especial do município, afirmando que costumam trocar informações com os demais membros da equipe de avaliação e com as outras professoras do AEE.

Todas informaram que receberam algumas orientações da equipe da Educação Especial sobre as condições das crianças que iriam atender e que essas orientações acontecem conforme surgem as necessidades ao longo dos atendimentos.

Já no que se refere ao grupo das educadoras, nesse quesito apenas duas Educadoras (**E02** e **E08**) afirmaram que não possuem dificuldades em atender a criança em inclusão. As informações dadas pelas demais educadoras estão descritas a seguir.

**Dificuldades indicadas pelas Educadoras desta pesquisa às categorias indicadas abaixo:**

- Dar atenção individualizada para a criança em inclusão.
- Dificuldade de se comunicar com o aluno.
- Quantidade de crianças por turma.
- Não saber lidar com comportamento estereotipado do aluno.
- Falta de informação sobre as condições da criança que está em inclusão.
- Medo de machucar a criança.

Vale ressaltar alguns relatos, entre os quais os das educadoras **E01**, **E03**, **E04** e **E05**.

A Educadora **E01** percebe que a criança precisaria de uma atenção mais individualizada diariamente, para desenvolver determinadas habilidades; contudo, as educadoras não conseguem disponibilizar esse momento pois as demandas da turma são muito grandes.

Para a Educadora **E03** o que mais chama atenção são as dificuldades de comunicação com a criança. *“às vezes, fico pensando se ela tá entendendo o que eu tô falando, o que ela quer falar pra mim, às vezes eu não consigo entender direito.”*

No caso da Educadora **E04** foi citada como dificuldades a falta de informação para atender crianças como o caso dele, e o medo de fazer algo que possa prejudica-lo. Também reforça a falta de tempo para dar atenção específica às necessidades dele, e a quantidade de crianças por turma.

E, por fim a Educadora **E05** fala da sala superlotada e da falta de conhecimento em como atender às necessidades da criança:

no momento da alimentação, às vezes, a gente não tem como tá dando alimento na mão, na boca, então ela mesma tenta se alimentar, e às vezes cai [a comida]. Ela não se alimenta da forma correta.

As participantes também informaram o que fazem ou quem procuram quando tem dúvidas ou dificuldades sobre a criança.

**Segundo as Educadoras, quando surgem dúvidas ou dificuldades em atender a criança que está em inclusão, elas procuram:**

- Pedagoga do CMEI.

- Colega de sala e a mãe do aluno.
- Professora do AEE e mãe do aluno.
- Colega de sala.
- Tenta resolver sozinha.
- Mãe do aluno.

Segundo quatro das entrevistadas (**E01**, **E02**, **E05** e **E09**) a referência na maioria dos casos de dificuldades ou dúvidas são as pedagogas dos CMEIs. Porém, há situações em que as Educadoras buscam resolver suas dificuldades sozinhas, direto com a colega de sala ou com a mãe do aluno.

A Educadora **E03** procura a colega de sala que é psicopedagoga, e a mãe quando é necessário. Indica que não procura a Pedagoga do CMEI porque percebe que essa profissional também não tem muito conhecimento sobre esse assunto.

Interessante perceber que a Educadora **E07** busca pesquisar a respeito de suas dúvidas. Quando possível pergunta para a professora do AEE e para a mãe da criança. Ela diz que não busca as Pedagogas do CMEI por perceber que também lhes falta experiência e conhecimento sobre a criança em inclusão.

E, por fim, as Educadoras **E02** e **E04** desabafam:

Difícilmente alguém vem perguntar pra gente como a Manu está. Desde que a gente começou a trabalhar com ela, nunca, ninguém veio perguntar pra mim, não sei se para as outras meninas, mas enquanto estou na sala ninguém veio. Pra mim, ninguém veio, ninguém perguntar da criança. (E02)

Na realidade a gente acaba indo na sorte porque não tem uma orientação mesmo. Eu procurei na internet, por livros e não achei nada que falasse de crianças pequenas com esse problema [...]. Parece que as crianças não existem nessa época. É muito triste. Para berçários, não encontra atividades também. (E04)

Sobre se recebem ou receberam algum tipo de orientação relativo ao atendimento da criança em inclusão, apenas uma educadora (**E05**) afirmou não ter recebido qualquer tipo de orientação sobre como atender a criança. As demais destacam que as orientações não são frequentes, mas que já as receberam em algum momento ao longo desse período em que atendem a turma.

A Educadora **E01** afirma que normalmente não recebe orientações, mas que já recebeu da pedagoga do CMEI. A Educadora **E02** diz que costuma conversar com

as Educadoras e quando necessário faz pesquisas na internet ou busca orientações junto à Pedagoga. Segundo a **E03**, já recebeu informações da Pedagoga logo que a criança entrou na turma e teve um contato breve com a professora do AEE e com uma das psicólogas do município. Mas, segundo ela, esses contatos não foram suficientes para causar modificações em sala, e afirma: *“daí eu trabalho o que eu acho com ela, o que eu trabalho com os outros.”*

No caso das Educadoras **E06** e **E07**, elas recebem orientações da mãe da criança que está em inclusão e da professora do AEE.

Já as Educadoras **E04**, **E08** e **E09** dizem que receberam a visita de uma fisioterapeuta que foi designada especialmente para o caso do aluno e de uma professora, que ela não entendeu bem quem era.

É perceptível por meio dos relatos anteriores que as orientações que elas indicam que já receberam ou que ainda recebem não parecem ser determinantes no que diz respeito a produzir modificações no processo de inclusão da criança pequena.

Guasselli (2005) ao realizar pesquisa com professoras do Ensino Fundamental sobre o processo inclusivo também percebeu que as mesmas demonstravam crer na necessidade de ampliar seus conhecimentos acerca da condição de seu aluno e, também sentiam – se inseguras para desempenhar seu trabalho com essa criança.

Drago (2005) verificou em seu estudo que quando as educadoras apresentam uma concepção de inclusão mal compreendida isso parece ajudar a promover uma prática docente permeada por preconceitos e estigmas.

Claramente se percebe que cada grupo (mães, educadoras e professoras do AEE) busca a seu modo a resolução de problemas e dúvidas que envolvem a inclusão e que isso, se dando de maneira isolada, não contribui para que todos os envolvidos possam refletir e aprender juntos. Desse modo, a inclusão deixa de ser uma questão de todos, para ser uma questão de uns poucos. Cabe destacar que incluir não é filantropia, tão pouco um ato solitário, individual (RODRIGUES, 2006). É preciso refletir e dar novo significado para o senso de coletividade e de cooperação.

Em relação aos **apoios** que seriam necessários para que o processo de inclusão se desse com qualidade, as participantes foram unânimes em afirmar que tanto as famílias quanto a educadoras precisam disso.

As participantes indicaram que para a família eram apoios necessários:

- grupo de pais.
- apoio e orientação de profissionais especializados.
- incentivo para que aceite seu filho e o “mostre” para a sociedade.
- mais oportunidades de diagnóstico precoce.
- maior acesso aos especialistas que atendem seu filho.
- maior apoio das pedagogas do CMEI.
- maior divulgação do que são as deficiências.
- mais apoio das professoras do AEE.

Formiga e Pedrazzani (2004) em sua pesquisa trazem dados que concordam com que foi indicado logo acima e acrescentam que também é fundamental que se estabeleçam programas de intervenção precoce de cunho preventivo.

Em outras palavras, ações ou programas de atenção à infância devem levar em consideração estratégias de prevenção primária, nas quais sejam evidenciadas orientações de cunho educacional e informativo e, também de detecção precoce de alterações no desenvolvimento e na saúde infantil (DIAZ-HERRERO e MARTINEZ-FUENTES, 2009).

Por outro lado, Molinari *et al.* (2005) consideram que, na realidade brasileira, ainda há muito o que fazer no sentido de desenvolver ações integrais de promoção à saúde infantil, e que programas de vigilância do desenvolvimento e promoção à saúde devem contar com equipes multiprofissionais e partir de uma abordagem ecossistêmica. Nesse sentido, estratégias de prevenção devem considerar a importância que os contextos têm para a promoção ou não do desenvolvimento na infância, e também a inter-relação entre tais ambientes.

De outro modo, as entrevistadas indicaram que as Educadoras precisariam dos seguintes apoios:

- Maior parceria com o departamento de Educação Especial.
- Apoio psicoterapêutico no sentido de serem escutadas em suas dificuldades e anseios.
- Grupos de estudo sobre os casos de inclusão.

- Apoio psicopedagógico no sentido de organizar melhor o trabalho com a criança.
- Apoio e orientação constante de outros profissionais.

Nos relatos das participantes houve uma incidência grande em afirmarem que as educadoras precisam de apoio e orientação de profissionais especialistas, tais como psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros.

Para Mueller (2008) é importante proporcionar um conjunto de apoio social para a família, tal como grupo de pais, serviço de aconselhamento familiar e mobilização de amigos e comunidade. Guasselli (2005) por sua vez, percebeu o peso que as professoras de turmas inclusivas atribuem aos especialistas. Elas deixam bem claro que são os profissionais especializados que lhes indicarão o melhor caminho ou a melhor maneira de trabalhar com esse alunado.

Igualmente, se verifica o peso que um diagnóstico traz para as professoras. O diagnóstico e o apoio que especialistas trazem em si, no discurso das professoras com certa hierarquização, na qual as últimas não estão no topo (GUASSELLI, 2005). Esse mesmo autor discute que as relações entre os profissionais especializados e os professores, em muitas situações, vêm baseadas em uma relação de desconhecimento e, às vezes, até de desconsideração do cotidiano da escola.

Rodrigues (2006) questiona se é necessário “criar, reinventar e reproduzir” um discurso técnico, racional, especializado sobre como estar preparado para receber pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas.

#### **4.3.4 Avaliação do Processo Inclusivo**

Todas as participantes consideram a oportunidade de inclusão para a criança pequena na Educação Infantil algo positivo, mesmo com as devidas ressalvas que elas mesmas indicam. Isso se justifica pelas modificações que todas percebem que ocorreram no período em que as crianças estão matriculadas. E nesse sentido, pede-se atenção a algo que Guasselli (2005) aponta, afirmando que há uma espécie de celebração quando se tem um aluno com necessidades educacionais especiais, pois esse fato implica no ideal de que é politicamente correto ser uma escola inclusiva. Contudo, ter um aluno com necessidade especial não reflete



necessariamente uma ação inclusiva de verdade. Logo, é positivo ter crianças com necessidade especial na Educação Infantil, e essa presença parece ser o suficiente para gerar grandes modificações no comportamento desse alunado, mas há que lembrar que só isso não é suficiente para dar conta da complexa gama de peculiaridades que o processo inclusivo traz em si.

Ainda que todas afirmem que é positivo estar no CMEI, metade das Mães consideraram que os CMEIs não estão preparados para a inclusão, e todas indicam que as educadoras também não estão preparadas para isso. Ainda assim, é importantíssimo destacar que, mesmo elas percebendo as dificuldades e o despreparo das educadoras dos filhos, as mesmas reconhecem e valorizam o esforço que essas profissionais fazem para atender as crianças em inclusão.

As Professoras do Atendimento Educacional Especializado também se dividem em relação aos Centros Municipais de Educação Infantil estar ou não preparados. Metade acredita que não. Já sobre as educadoras, três das profissionais consideram que também não estão preparadas. Uma das professoras do Atendimento Educacional Especializado aponta para o fato de que as educadoras são muito ansiosas e que ainda se prioriza a criança sem dificuldade dentro do atendimento do Centro Municipal de Educação Infantil.

As Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil afirmam, em maioria, que as instituições não estão preparadas para a inclusão. Segundo elas, falta estrutura apropriada. Elas também questionaram se estão preparadas para trabalhar com a inclusão, sendo que sete delas afirmam que não há esse preparo, e duas manifestam as diferenças entre as Educadoras mais jovens e as mais antigas na profissão.

Todas as participantes quando falam que os Centros Municipais de Educação Infantil não estão preparados porque não têm estrutura, estão se referindo a adaptações que propiciem maior acessibilidade e menos riscos para todas as pessoas que apresentem algum tipo de necessidade especial. Entre as necessárias adaptações foram indicadas rampas, barras de apoio, portas mais largas e brinquedos, de sala e de parquinho.

Quanto às Educadoras não estarem preparadas, foi indicado com muita frequência a falta de capacitação específica para lidar com situações de inclusão. Para Freitas (2006), em um grande número de vezes o professor idealiza um aluno sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da

atuação docente, esquecendo que não faz sentido pensa-la como uma condição excepcional. Segundo essa autora, não raro os cursos de formação docente para a inclusão contribuem para a construção e para o fortalecimento de estereótipos a respeito da pessoa com necessidades educacionais especiais, e sobre o próprio processo inclusivo.

Segundo Freitas (2006), é necessário que as formações de docentes para atuarem com inclusão levem em consideração a discussão sobre a função social da escola, sobre a importância do trabalho docente, orientando-os a aprender a investigar, sistematizar e produzir o conhecimento por meio da utilização de recursos e materiais diversificados. O objetivo maior é proporcionar a formação de um docente mais autônomo e consciente da complexidade de seu trabalho diante da diversidade inegável de seu alunado, especial ou não.

Propõe-se que a formação docente seja, acima de tudo, sempre voltada para a inclusão para uma escola para todos, afim de que se desfaça – ainda que lentamente – a ideia e o apego à do especialista, de que sem ele não há como desenvolver um projeto inclusivo.

#### **4.3.5 Vantagens e Desvantagens do Processo Inclusivo**

##### **4.3.5.1 As vantagens do Processo Inclusivo**

Entre as concepções maternas sobre as vantagens do processo inclusivo, foram as mais indicadas as que estão listadas abaixo:

- Socialização da criança que tem deficiência.
- Ajuda a diminuir o preconceito com a criança que tem deficiência.
- Satisfação da família em ver os avanços da criança.
- Preparação para outras etapas da vida escolar da criança que tem deficiência.
- Oportunidade de aprender coisas que em casa não aprenderia.

Consideremos que, por parte dessas Mães, há uma supervalorização do que o ambiente do Centro Municipal de Educação Infantil oferece para sua criança, quando relacionada com o que a família pode oferecer.

A **Mãe 01** sugere que a inclusão é uma oportunidade positiva, afim de que *“eles (pessoas de um modo geral) vejam que é uma criança como qualquer outra, que pode estar junto com outras crianças, que é uma criança boa, que consegue conviver, que ele é bonzinho”*.

As **Mães 03 e 04** salientam que a inclusão é uma oportunidade para que seus filhos aprendam “coisas” que os pais, por trabalharem o dia todo, não teriam condições de lhes ensinar.

A **Mãe 03** ainda demonstra saber que o processo de inclusão na atualidade pode ocasionar dissabores para sua filha, mas entende isso como algo próprio para que se evidencie um novo paradigma educacional. Segundo ela

a fulana ainda pode até sofrer um pouquinho, mas quem vier depois dela, não. E ela pode até sofrer, mas vai ser muito menos do que aquele que entrou na Escola há dez anos atrás.

As Mães dão vários exemplos dos aprendizados das crianças, sugerindo que estão satisfeitas com o fato de sua criança estar no CMEI, mesmo diante das dificuldades ilustradas ao longo das entrevistas. Outro ponto que merece destaque é o quanto elas destacam o convívio com as outras crianças como um fator fundamental para as transformações positivas no comportamento de seus filhos. O trecho logo abaixo ilustra bem esse posicionamento das mães:

Então ela tá aprendendo aqui. Como? Vendo as outras crianças. Então ela procura imitar o amiguinho, não só a Educadora. Ela procura o que o outro faz, E isso é bom para os pais que trabalha, né? (Mãe 04)

Entre as **Professoras do Atendimento Educacional Especializado** foram apontadas as seguintes vantagens do Processo Inclusivo:

- A criança vai usufruir dos seus direitos.
- Socialização da criança que tem deficiência.
- Valorização da Educação.
- Valorização do trabalho da Educadora.

- Ajuda a diminuir o preconceito com a criança que tem deficiência.
- Desenvolvimento de valores nas pessoas envolvidas com a inclusão (empatia, solidariedade, altruísmo, entre outros).
- Oportunidade de aprender coisas que em casa não aprenderia.
- A inclusão é fonte de informação para a família que tem uma criança com deficiência.
- Maior experiência para as educadoras.
- Para a criança que tem deficiência a maior vantagem é estar em um lugar seguro.

A professora **P01** destaca que a inclusão na Educação Infantil ajuda as pessoas a perceberem que *“com o passar do tempo, a educação vale a pena e dá certo.”*

É interessante destacar o comentário da **P04**, quando esta afirma que a inclusão pode ser um modo de se valorizar o trabalho das Educadoras:

também acredito assim que a Educadora também vai se sentir mais útil, mais valorizada. Porque é assim: aquela criança precisa de mim e ela vai ser mais afetiva porque ela vai ter que ter uma paciência maior e vai ter que planejar mais o seu trabalho e vai ter que buscar, vai ter que buscar pra poder trabalhar com aquela criança.

Já as **Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil** assinalaram as seguintes vantagens do processo inclusivo:

- Socialização da criança que tem deficiência.
- Valorização do trabalho da Educadora.
- Ajuda a diminuir o preconceito com a criança que tem deficiência.
- Desenvolvimento de valores nas pessoas envolvidas com a inclusão (empatia, solidariedade, altruísmo, entre outros).
- Oportunidade de aprender coisas que em casa não aprenderia.
- Maior experiência para as educadoras.
- Para a criança que tem deficiência a maior vantagem é estar em um lugar seguro enquanto os pais trabalham.

A educadora **E01** conta que as crianças da turma criam naturalmente um sentimento de cuidado e proteção em relação ao aluno foco da inclusão: *“Eles tem*

*um sentimento de ser igual àquela pessoa, que às vezes a gente que é adulto e que não conviveu com crianças com deficiência a gente não tem e eles que convivem eles tem.”* A entrevistada relatou várias situações em que as crianças da turma modificaram seu comportamento e demonstraram noção de que a outra criança precisava de apoio e proteção diferenciados.

Segundo a educadora **E05**, nessa situação específica, não há vantagens para a criança, mas para alguns outros envolvidos:

o fato dos pais não terem onde deixar a criança quando estão trabalhando, para as Educadoras terem percebido que Síndrome de Dow não é um “monstro”, e para as merendeiras, para as funcionárias da limpeza e outros profissionais da creche, é um aprendizado que não é necessário ter dó da criança (E05)

As vantagens apontadas de forma comum aos três grupos de participantes (mães, professoras e educadoras) foram: socialização da criança que tem deficiência; ajuda a diminuir o preconceito com a criança que tem deficiência; oportunidade de aprender coisas que em casa não aprenderia.

Entre as profissionais da área de educação (professoras e educadoras) as vantagens que são comuns aos dois grupos são: socialização da criança que tem deficiência; valorização do trabalho da Educadora; ajuda a diminuir o preconceito com a criança que tem deficiência; desenvolvimento de valores nas pessoas envolvidas com a inclusão (empatia, solidariedade, altruísmo, entre outros); ajuda a diminuir o preconceito com a criança que tem deficiência; oportunidade de aprender coisas que em casa não aprenderia; maior experiência para as educadoras, e para a criança que tem deficiência, a maior vantagem é estar em um lugar seguro.

#### **4.3.5.2 Desvantagens do Processo Inclusivo**

Ao serem indagadas sobre se haveriam possíveis desvantagens na inclusão na Educação Infantil, 03 Mães responderam que sim e todas as 04 indicaram que a inclusão de crianças pequenas no CMEI evidencia situações que se tornam desvantagens, tanto para a criança quanto para as Educadoras.

Segundo as Mães participantes poderiam ser consideradas como desvantagens atreladas ao Processo de Inclusão da criança pequena:

- O fato de as educadoras não saberem o que fazer com a criança, deixando-a ociosa.
- A educadora se sentir sobrecarregada por ter uma criança especial na turma.
- O fato de o atendimento na creche não ser especializado faz com que a mãe tenha receio de que a criança venha a perder tempo em seu processo de reabilitação.
- A rotina do Educador na sala de aula impede que se dê atenção apropriada à criança especial.
- Falta de um planejamento apropriado à criança especial.
- Falta de parâmetros para saber o que fazer com as crianças especiais.
- A desvalorização do trabalho do educador.
- Falta de atendentes (alguém que fique só com seu filho).

Pode-se perceber na fala das mães que elas estão de algum modo bem atentas ao que ocorre com seus filhos dentro do CMEI.

Por outro lado, na concepção das Professoras do Atendimento Educacional Especializado há uma maior incidência em afirmarem que não há desvantagens no processo de inclusão. Duas das professoras afirmam que não há nenhum tipo de desvantagem na inclusão da criança pequena na Educação Infantil. Contudo, uma delas afirma que a ocorrência de desvantagens vai depender de como a inclusão está sendo realizada; outra afirma que deveria ser considerado como desvantagem o excesso de trabalho que a Educadora passa a ter quando há uma criança com necessidades especiais em sua turma.

No conjunto de concepções coletadas nas entrevistas das Educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil, 05 delas afirmam que a inclusão da criança pequena não apresentaria nenhum tipo de desvantagem. Porém, uma delas defende que a ocorrência ou não de desvantagens depende das condições nas quais se verifica o processo inclusivo.

Por fim, 03 entrevistadas consideram como desvantagens oriundas da inclusão de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais:

- Excesso de trabalho para a educadora.
- O sofrimento que a criança em inclusão passa.
- Falta de profissionais para o bom atendimento da criança.
- Diz que não sabe se pode trazer algum tipo de desvantagem, e que se preocupa com o fato da inclusão produzir algum trauma, ou regressão, no desenvolvimento de uma criança em inclusão.

Desse modo, percebe-se que na totalidade do grupo (17 participantes), 07 afirmaram que não existem desvantagens no processo de inclusão na Educação Infantil. As mães foram as que mais apontaram questões que podem ser consideradas como desvantagens.

Segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) o objetivo da Educação Inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular, ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular; trata-se, portanto, de uma reforma mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo, tal como ele é comumente concebido. E essa necessidade de reforma profunda é possível de perceber a partir dos relatos que as entrevistadas proporcionaram na presente pesquisa.

#### **4.3.6 Sugestões e Comentários visando à melhoria do Processo Inclusivo na Educação Infantil**

Foi perguntado para as participantes se elas gostariam de deixar algum comentário ou sugestão sobre a realização da inclusão da criança pequena com deficiência na Educação Infantil e, em grande parte, as sugestões se referem ao atendimento da educadora no CMEI, conforme é possível observar grupo a grupo.

Entre os **comentários e sugestões maternas**, elas indicam: a) que as educadoras tenham mais formação específica para trabalhar com as crianças de inclusão; b) a criação de um grupo de estudos de caso para discutir as deficiências e as experiências inclusivas; c) diminuir o número de crianças nas turmas de inclusão; d) maior valorização do trabalho das Educadoras; e) proporcionar melhor estrutura de atendimento nos CMEIs para que a criança não precise sair desse espaço para ir

a outro atendimento, como acontece com o serviço do AEE; f) que as educadoras tenham maior contato com os especialistas que atendem a criança para que todos falem a “*mesma língua*”; g) divulgação da inclusão; h) disponibilização de uma professora tutora para dar atenção individualizada para a criança que está no CMEI; e i) mais profissionais para fazer o diagnóstico dos filhos, diminuindo o tempo de espera para isso.

A **Mãe 01** afirma que às vezes as educadoras ficam sobrecarregadas tendo que atender às necessidades da turma e, ainda ter que dar conta dos comportamentos e características da criança que está em inclusão, portanto, com vistas a resumir isso, ela sugere:

como todas as crianças especiais não conseguem ficar em sala de aula por muito tempo esperando que tenha alguma atividade como as outras crianças, a escola, a creche poderia ver com a prefeitura se poderia estar disponibilizando uma pessoa pra ficar com essas crianças.

Um dos comentários da **Mãe 02** destaca algo interessante e que reflete um receio dela sobre a relação criança-educadora:

formação para essas educadoras, contato com as fisioterapeutas, contato com o lugar onde a criança tem atendimento para atenderem em conjunto e não prejudicar e não atrasar a evolução da criança. A professora está lidando com várias crianças em sala e se ela der um grito ou brigar com uma forma muito autoritária pode prejudicar a criança que tem dificuldade, que precisa de uma atenção especial. A formação vai ajudar o atendimento dela com as crianças normais e as crianças que está em inclusão.

No conjunto dos **comentários e sugestões das professoras do Atendimento Educacional Especializado** foram citados: a) os profissionais da educação devem buscar mais conhecimento sobre a criança pequena e sobre a sua inclusão; b) deve-se construir a consciência da comunidade sobre a inclusão na Educação Infantil; c) deve-se divulgar mais o trabalho do Atendimento Educacional Especializado; d) divulgar mais a inclusão na Educação Infantil; e) divulgar mais as possibilidades de formação continuada na área; f) ter mais Educadores por sala ou menos criança por turma de inclusão; g) apoio psicoterapêutico para os professores do Atendimento Educacional Especializado.

A professora **P01** afirma:



acredito que a gente ainda precisa, como melhoria de trabalho, buscar muito mais conhecimento sobre a criança e sobre a inclusão. Também a gente precisa batalhar a consciência da comunidade sobre a inclusão na inclusão infantil, no ensino fundamental.

Ela também comenta que trabalha há muitos anos no município e que não sabia que existiam esses serviços de inclusão e, por conta disso, destaca que é preciso haver divulgação dos serviços, das vitórias.

A professora **P02** afirma que as educadoras tem que estar preparadas para atender uma criança com deficiência e, ela reforça: *“aquele professor que gosta do que faz tem que estar preparado!”*

Continuando com seus comentários, a professora **P02** aponta de modo simples e certo: *“Tem profissionais que não se dedicam e nós professores temos que dar o melhor para os nossos alunos. Quanto menor a criança mais precisa de atenção e carinho”*.

Já a professora **P04** faz um desabafo significativo quando associado a um trabalho com qualidade:

eu acho que é uma carga muito pesada pra nós professores do AEE porque assim a gente recebe da mãe aquela carga, a mãe tá cansada, já fez assim e tal e t al... aí a gente vai no CMEI com as Educadoras ou nas Escolas daí a gente recebe essa carga também. Daí é a carga que a gente já tem que é a própria criança e a responsabilidade: puxa vida! Todo mundo tá vendo que eu sou a salvadora, que eu vou dar conta de tudo, daí você fica angustiada.

Lembra-se que há muitos valores implícitos no princípio da inclusão de pessoas com necessidades especiais, alguns amplamente conhecidos e outros por conhecer ou pouco mencionados (CARDOSO e BUCKLEY, 2011). E por isso mesmo, se faz necessário buscar perceber o que permeia esse complexo processo, tal como o que é relatado pela professora **P04** ou mesmo pelas demais participantes desse estudo. Pois, na atualidade o que se busca é uma revolução não somente na Educação Especial, mas em toda a prática educativa, justamente porque a inclusão exige que todos recebam o apoio que é necessário para participação na comunidade a que pertencem (CARDOSO e BUCKLEY, 2011).

Nos **comentários e sugestões das educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil** foram evidenciados: a) formação de um grupo para discutir os casos de inclusão; b) maior divulgação da inclusão na Educação Infantil; c) mais formação específica para a inclusão na Educação Infantil; d) necessidade de

melhorar o espaço físico; e) diminuir o número de criança por turma; f) criação de campanhas de conscientização da comunidade sobre as possibilidades da inclusão na Educação Infantil; g) deveria haver uma pessoa que fizesse a ponte entre todos os que atendem a criança, para que tivessem acesso ao mesmo nível de entendimento sobre a criança.

Entre as educadoras vale a pena ressaltar alguns dos comentários que foram expressos por elas, entre os quais o da **E01** e no qual afirma que *“eu acho que a gente tenta, mas faz mais intuitivo e pouco técnico, sabe?”*.

A educadora **E02**, ao indicar que seria necessário haver mais divulgação da possibilidade de incluir a criança pequena no CMEI, justifica:

eu não sabia que podia trazer para o CMEI. Então, divulgar assim para os pais que querem desde cedo trazer assim e para que estas crianças venham assim. Divulgar essa ideia da inclusão, assim também para as professoras, para as tias dos CMEIS, também que não tem muita ideia de que isso pode acontecer.

E também afirma:

eu queria falar que meu trabalho é muito gratificante. Tenho aprendido muito. Desde que eu comecei a trabalhar com ela, o meu olhar sobre a Síndrome de Down mudou completamente.

A educadora **E07** faz um desabafo em relação ao trabalho na Educação Infantil:

a Educação Infantil é desvalorizada, porque muitos acham que as crianças vêm aqui passar o tempo e como os pais vão trabalhar eles ficam aqui só pra brincar. A gente tem a função de educa-los. A gente contribui, educa, corrige no que for preciso, falta reconhecimento na Educação Infantil.

E acrescenta em relação à Inclusão:

falta a conscientização da comunidade, da família, dos educadores, um trabalho da secretaria com relação a isso, com cursos que chamem a população, a comunidade toda a se interessar, porque infelizmente é vista com maus olhos.

Já a educadora **E09** sugere que as educadoras não sintam medo, como ela sentiu no início do atendimento; que busquem conhecimento e a superação das suas dificuldades e que *“façam seu trabalho com amor e com carinho, porque a inclusão é uma coisa nova e diferente, mas é muito bom”*.

#### **4.4 Da necessidade de se observar e atuar na infância enquanto etapa crucial de desenvolvimento**

Há a necessidade de se discutir não só as especificidades da criança que está em inclusão, mas de se determinar, primeiramente, quais são as peculiaridades de uma criança na faixa etária atendida.

Portanto, faz-se imprescindível rever concepções acerca do que vem a ser o desenvolvimento humano e os elementos que o constituem e o que nele interferem profundamente, assim como discutir e rever fatores de risco e de proteção. E, após se ter estabelecido a ideia de criança em desenvolvimento, estabelecer parâmetros de observação, acompanhamento e avaliação; perceber e discutir quem é essa criança que está em inclusão, pois na Educação Inclusiva deve comprometer-se a desenvolver uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso, e também porque o acesso da criança com necessidades especiais à educação infantil pode ser considerado como um ritual que marca sua condição de criança (SORIANO, 1999; ZORTÉA, 2007).

Sendo reconhecidamente estabelecido que os primeiros anos de vida são fundamentais para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem de qualquer indivíduo, pensar em desenvolvimento infantil, também requer que se reflita sobre quais as necessidades que as crianças pequenas, com ou sem necessidades educacionais especiais, possuem. E, nesse caso, pode-se afirmar que na primeira infância certamente há a necessidade de interações emocionais seguras, em ambientes que proporcionem oportunidades de aprendizagem seguras e ricas (BAZELTON e GREENSPAN, 2002).

Em acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), para ocorrer o desenvolvimento de uma pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e que, com o tempo, se comprometa com o bem-estar e desenvolvimento dos outros. Logo, especialmente para a criança pequena com necessidades educacionais especiais é fundamental que o profissional tenha um bom conhecimento sobre desenvolvimento humano, principalmente relacionado à faixa etária que atende, e sobre qual é o seu papel diante dessa criança. Isso, porque é necessário que ele seja capaz de perceber tanto lacunas no desenvolvimento, quanto habilidades já alcançadas e suas relações com a faixa

etária da criança e com suas características pessoais, orgânicas, culturais, entre outros. Além de que, deve ser capaz de estabelecer planos e estratégias para intervir e avaliar seu trabalho e o desenvolvimento infantil. E isso cabe tanto às educadoras da Educação Infantil quanto às professoras do Atendimento Educacional Especializado, pois ambos os grupos trabalham diretamente com o desenvolvimento na infância.

O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e do envolvimento de outro adulto (terceira pessoa), que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança (BHERING e SARKIS, 2009). No caso da presente pesquisa, pode-se perceber que em vários momentos as mães fazem esse papel de encorajamento, como por exemplo, ao buscar levar informações para as educadoras em relação aos filhos. Contudo, tal função não é evidente, quando se observa o papel da professora do Atendimento Educacional Especializado, nem junto às mães, muito menos em relação às educadoras.

É importante lembrar que o contexto, assim como a pessoa, tem características que são instigadoras de desenvolvimento (BHERING E SARKIS, 2009). O contexto do Centro Municipal de Educação Infantil se enquadra nesse parâmetro enquanto ambiente distinto do familiar, especialmente por conter objetos, símbolos, ambientes e pessoas que se mostram como estímulos muito diversos dos familiares. Contudo, é algo que ocorre por si só, sem planejamento ou adaptações. Ou seja, as próprias educadoras informam que não há preparação ou planejamento algum para que tal ambiente se torne instigador para a criança que está em inclusão. Isso de algum modo parece incomodar algumas profissionais, pois o não planejamento nem sempre se dá como uma escolha delas, mas como uma falta de conhecimento em como proceder.

No que se refere à interação com as outras crianças da turma, o que foi referido como positivo e importante elemento promotor de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças em inclusão, lembra-se que esta não pode se resumir apenas e somente a atividades e ações realizadas ao acaso. Pois a relação com o outro também criança pode provocar impactos tanto positivos quanto negativos em quem está em inclusão, lembrando que a turma responde ao modelo de entendimento e aceitação do diferente conforme for apresentado por suas educadoras (DRAGO, 2005).

De todo modo, Zortéa (2007) fala que as crianças pequenas querem estar umas com as outras, e isso é fundamental para que se crie laços e parâmetros sociais, de pertencimento e de identidade, e isso foi possível de perceber nos relatos das educadoras. Portanto, cabe aos familiares, educadoras e professoras de Atendimento Educacional Especializado que levem em consideração a interação com outras crianças também como elemento de construção do processo inclusivo, sem, no entanto, consolidar o estigma que já existe entre os “normais” e os “inclusos”.

Contudo, há que se estabelecer tanto entre as famílias, quanto entre as profissionais da educação, estratégias que auxiliem a perceber, acompanhar e avaliar o processo de desenvolvimento infantil. Para que assim, todos possam interagir com a criança no sentido de não só promover seus aspectos desenvolvimentais, mas também, de identificar possíveis riscos e alterações de forma precoce, para em decorrência disso, intervir com qualidade e segurança. E nesse sentido, concorda-se com Diaz – Herrero e Martinez – Fuentes (2009), quando essas autoras afirmam que, especialmente o ambiente da escola serve como contexto para minimizar os efeitos de atrasos e de condições anômalas do desenvolvimento infantil. Mas isso só vai ocorrer quando o ambiente escolar conseguir se adequar às necessidades da criança, do contrário, falhará enquanto fator de proteção à infância (DIAZ – HERRERO e MARTINEZ – FUENTES, 2009).

Para tal, faz-se urgente a necessidade de estabelecer ações que visem à adequação estrutural das instituições que atendem a infância para que se constituam em ambientes seguros e promotores do desenvolvimento infantil de qualquer criança. Assim como, construir e aplicar programas que levem em consideração a orientação e o apoio contínuo às famílias, membros da comunidade, profissionais da educação e demais interessados, enquanto espaços coletivos de discussão, reflexão e formação acerca do desenvolvimento e seus fatores de risco e de proteção.

#### 4.5 Do reconhecimento da importância dos contextos e suas inter-relações

Bronfenbrenner (1989) também assinala a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla, abrangendo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade como um todo.

No presente estudo, em acordo com os relatos, há a percepção do papel dos contextos como elementos importantes, especialmente no que se refere à família e às instituições de Educação Infantil. Contudo, essa percepção não é suficiente para que se verifique uma efetiva relação entre os contextos.

Portanto, há a necessidade de se discutir tanto com a família quanto com os profissionais e membros da comunidade, a importância de um trabalho coletivo e colaborativo quando se trata de construir um processo de inclusão, especialmente na primeira infância, para que todos se percebam como agentes mediadores da promoção do desenvolvimento infantil e da inclusão em si.

A relação entre os contextos, as características da pessoa e processos proximais é pertinente na medida em que ambientes especialmente preparados para as crianças são vitais e as interações ali estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento (BHERING e SARKIS, 2009). Eis aqui outro aspecto que as participantes demonstraram em seus relatos: a pouca preparação para atender o alunado em inclusão. Diante do que foi afirmado por Bhering e Sarkis (2007), é possível inferir que isso ao longo do tempo pode gerar impactos negativos no desenvolvimento e na aprendizagem desse alunado que está construindo sua trajetória tanto como pessoa quanto como aluno.

Ainda que a criança permaneça o dia todo na instituição, isso não invalida o papel da família no que se refere à participação no processo de inclusão e da estimulação do desenvolvimento do filho e, deve-se lembrar que o que ocorre na família afeta a instituição na qual a criança está e vice-versa (BRONFENBRENNER, 1986). Portanto, concorda-se com Bronfenbrenner (1989) quando esse autor propõe que o funcionamento efetivo do processo de educar crianças no contexto familiar e em outros contextos, tais como os Centros Municipais de Educação Infantil, requer que haja padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além

de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e suas famílias vivem.

O compartilhamento de práticas educativas familiares e escolares é um dos passos importantes para o sucesso das instituições educacionais, do desempenho e desenvolvimento dos profissionais a frente das iniciativas, das relações entre os responsáveis pelos processos educativos formais e informais e, acima de tudo, para o desenvolvimento integral das crianças (BHERING e SARKIS, 2009).

Lembrar-se também que, quando se trata, especificamente de crianças com alterações no desenvolvimento ou deficiência, o sucesso de programas de intervenção precoce depende, em grande parte, da integração de esforços da comunidade local e da família (MUELLER, 2008).

#### **4.6 Da consideração e discussão das novas concepções acerca da Inclusão**

Conforme Sanches e Teodoro (2007), é preciso saber o que queremos significar quando falamos da inclusão de um aluno na escola e quais os indicadores que nos permitem afirmar que a criança está incluída ou não. Dentro do grupo entrevistado há alguns indicadores, estes estabelecidos de forma intuitiva, baseada no senso comum e em pouco conhecimento sobre o tema. Contudo, é preciso dar novo significado ao que é inclusão de modo que deixe de ser moda e de gerar ideias errôneas e simplistas de sua aplicação ou que justifiquem sua impossibilidade (RODRIGUES, 2006)

Ao se inferir que é necessário considerar e discutir as *novas concepções* acerca da inclusão, isso quer dizer, que não é mais tempo de questionar se o que se faz é integração, normalização ou inclusão. Mas de partir, dos conceitos que as profissionais e as famílias já trazem e dar novo significado a eles, sem desconsiderá-los. Parte-se do princípio que o fato da inclusão não é mais uma “grande” novidade, pois de algum modo, ela permeia nosso dia-a-dia. Contudo, nem todos demonstram essa consciência. O que parece ocorrer é que a inclusão em si se tornou uma possibilidade mal divulgada e pouco discutida, o que a torna uma realidade distante, ainda que não seja verdade.

Quando se diz que é mal divulgada, é no sentido de que as pessoas sabem que tem que “incluir os diferentes” - muito se afirma nas mídias que todos são diferentes, que deve haver respeito e igualdade de oportunidades para todos - mas sabem elas quem são esses diferentes? Sabem elas onde eles devem ser incluídos? Quando se referencia que a inclusão é uma possibilidade pouco discutida, é que não é suficiente, apenas, ter informações sobre a inclusão. Faz-se necessário discutir, refletir, re-significar e ampliar a concepção do que é a inclusão, desde quando se é sujeito, e qual é o objetivo da inclusão. E, quando se afirma que a inclusão é uma possibilidade distante, é porque ela se torna exatamente isso para determinadas pessoas, especialmente no caso das educadoras e professoras que tem em seu rol de formação dados, informações ou experiências que tratem do processo inclusivo. Diante disso, é possível pensar que um dos aspectos que faltam à formação é dar sentido ao que os envolvidos trazem, seja como experiência de vida, ou como formação acadêmica.

Quando se percebe que, segundo as participantes, a inclusão serve à socialização, que é um direito, que é uma oportunidade, que é vantajoso, que é a chance da criança estar em um lugar seguro, elas estão também indicando concepções que, de algum modo, fundamentam sua relação com a criança. Não obstante, esses fatos não devem ser tomados como base de julgamento de suas competências, habilidades ou eficiência em compreender e buscar atender o aluno da melhor maneira possível - ainda que essa maneira não se enquadre no que, academicamente, é desejável ou recomendável.

Dentro de uma escola para todos, esse “*todos*” deve envolver também os sujeitos que ali se envolvem, seja a criança com deficiência, mãe, a professora, profissionais. Fernandes, Bolsanello e Ceretta (2009) apontam para o fato de que a inclusão passa necessariamente pela possibilidade de assegurar às crianças, às famílias e aos professores apoio, formação e condições práticas, pois estas são questões imprescindíveis para que a inclusão de fato aconteça.

Concorda-se com Sanches e Teodoro (2007) quando esses autores afirmam que há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença, e da disponibilidade daí decorrente.



#### **4.7 Da consideração das (necessárias) transformações que vem ocorrendo na Educação Infantil**

Facilmente se percebe as múltiplas transformações que vêm se desenrolando ao longo das últimas décadas na Educação Infantil. Mudanças que implicam no reconhecimento do papel da instituição, enquanto serviço necessário à mãe trabalhadora na contemporaneidade; no sentido de ser espaço de promoção do desenvolvimento na infância; e alteração da identidade da educadora, enquanto profissional da educação, agente de desenvolvimento e aprendizagem. Deve-se agregar a esses itens, também, os aspectos relacionados à possibilidade de inclusão de bebês e de crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil.

Desse modo, deve-se reconhecer que ter uma criança especial na turma faz com que a educadora da Educação Infantil tenha que repensar seu papel mais uma vez, agora no que se refere a aspectos que até pouco tempo atrás cabiam apenas ao professor da Educação Especial. Junto a isso, deve-se ater ao fato de que a instituição em si, em termos estruturais, também deve rever seus ambientes, materiais, condição de acesso e permanência desse alunado.

Reforça-se que não é mais tempo de se pensar na inclusão como algo distante, fora da realidade do Ensino Regular; para o momento, considere-se que é imprescindível ver que a inclusão, para ser como tal, tem que ser total, radical, não podendo haver “poréns”. E é nessa radicalidade que se verificam as devidas necessidades de transformação real e profunda, sem preâmbulos ou desculpas. Só se aprende a fazer uma escola inclusiva na ação e discussão a respeito. Como saber quais as condições ideais para que a inclusão ocorra, mantendo os diferentes longe dessa escola? É preciso ver, sentir, experienciar, conviver, ouvir e ir construindo a caminhada durante o próprio percurso.

Por isso, merece destaque o que Mantoan (2006) afirma, e para a qual a inclusão é produto de uma escola plural, democrática e transgressora, o que provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores, provocando que a identidade do aluno também seja ressignificada.

Daí que a figura da educadora é especialmente importante para que a diversidade humana possa se fazer presente na escola, porque são elas que, no

meio de suas contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula (JESUS, 2008).

E ao ouvi-las nesse estudo percebeu-se que entre as suas queixas estão questões que não são de exclusividade de quem atende turmas inclusivas, tais como as salas de aula numerosas em termos de alunos, a dificuldade de dar atenção mais individualizada às crianças pequenas, a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, e a ocorrência de ambientes que precisam ser mais bem adaptados para todas as crianças.

O que possibilita inferir que a dificuldade maior de uma turma de inclusão talvez nem seja a criança com necessidades educacionais especiais, mas toda uma estrutura que engloba formas de pensamento, modos de agir, de formação docente que não proporcionam uma maior amplitude de visão do profissional quanto à sua função, junto com a própria estrutura do atendimento que necessita ser modificada.

Ainda, no que se refere ao papel da educadora frente à inclusão da criança pequena, Camera (2006) afirma que quando se exercita o papel uma figura de mediadora, está sendo delineada a construção de uma pedagogia da complexidade, onde deve haver espaço para múltiplos olhares, para uma escuta sensível, e para acolher o que vai se constituindo pelo movimento das próprias crianças, onde se vivencia a disponibilidade ao diálogo e a reciprocidade, construindo assim uma pedagogia da compreensão.

Desse modo, urge que na formação da identidade docente, também seja considerada a sua função como agente de inclusão.

Já no que se refere à participação da família de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, percebe-se – como indicado anteriormente - que esta não vem se dando de modo diferente do que o esperado, no caso de filhos que não estão em inclusão. Mas ressalta-se, novamente, que é fundamental que a família que tem um filho com necessidades educacionais especiais seja atendida em suas peculiaridades, e principalmente, que seja construído com ela o processo de inclusão de sua criança. Até porque é sabido que quando nasce uma criança com deficiência há, normalmente, uma grande necessidade de apoiar e orientar essa família, de modo que não haja perdas no processo de aceitação do filho. Acredita-se que a instituição de Educação Infantil também possa servir como apoio à família.

Em acordo com Sigolo e Oliveira (2008), há uma vivência familiar anterior à escola que não pode ser ignorada. A entrada na escola significa um grande passo na transição da dependência para a autonomia da criança; assim, o papel da escola junto da família e a função dos pais na escola, têm que ser observados nesse contexto. Pois, em algumas situações, para os pais e familiares próximos, lidar com a entrada de uma criança pequena na creche/pré-escola significa lidar com muitos sentimentos, que por vezes são ambivalentes. O que pode trazer para o contexto familiar novas preocupações, rotinas e adequações (BHERING e SARKIS, 2009). Logo, a compreensão desse processo pode auxiliar na definição de objetivos e de estratégias de ensino para o aluno especial (SIGOLO e OLIVEIRA, 2008).

Ainda que a colaboração de pais de alunos com necessidades educacionais especiais seja pensada como difícil, pois estes são vistos como não capacitados para contribuir na elaboração de programas educativos, ela é possível, e, na atualidade, uma necessidade imprescindível (SIGOLO e OLIVEIRA, 2008). E essa deve ser vista sem preconceitos ou pré-julgamentos.

Portanto, ressalta-se que a inclusão é um problema de todos (RODRIGUES, 2006), o que implica considerar os sujeitos que podem colaborar com ela e orientar ações e estratégias que melhor os capacitem para lidar com as condições da criança pequena que está na Educação Infantil.

#### **4.8 Da consideração das transformações que vêm ocorrendo na Educação Especial.**

Também, a Educação Especial passou e ainda passa por profundas transformações. Na medida em que esse professor sai da Escola Especial e passa a possibilidade de também estar lotado nos espaços de ensino regular, atendendo uma nova especificidade de alunos de um modo que não corresponde mais à ideia de turma formal, mas com alguma liberdade para desenvolver sua função, esse mesmo profissional se perde em sua identidade, e assim, novas demandas e necessidades se criam. Entre elas, e não diferente do que ocorre no âmbito da Educação Infantil, é facilmente verificado no presente estudo que as professoras

também estão revendo e reorganizando as especificidades do que cabe à sua função.

O fato de terem que atender a uma gama ampla de necessidades especiais e faixas etárias diferentes exige desses profissionais um perfil mais dinâmico e flexível, voltado para a pesquisa e estudo constante. Também se percebe que essas professoras estão sendo legalmente convidadas a saírem de suas salas de aula e auxiliarem na construção da inclusão de seus alunos nas instituições do ensino regular.

No que se refere especificamente à criança pequena, outros desafios se fazem notar. Entre eles, o fato de ter que lidar não só com os conhecidos métodos pedagógicos, mas agora, também, ter que se interar de assuntos que fazem referência ao desenvolvimento humano.

Aos fazerem referência de que seu trabalho com crianças pequenas é ou será voltado para a estimulação essencial e, ao esclarecerem o modo como entendem isso, essas professoras demonstram que necessitam de maior embasamento teórico e prático a respeito. E, é nesse sentido que se propõe que o Atendimento Educacional Especializado para bebês e crianças pequenas seja construído a partir do entendimento de que também é um processo de intervenção precoce e de que esse seja voltado para a valorização e inter-relação dos contextos desenvolvimentais nos quais a criança pequena participa.

Logo, torna-se imprescindível que essas profissionais tenham condições teórico-metodológicas para promover o desenvolvimento na infância, bem como para orientar e dar apoio à família e às educadoras. Segundo Mantoan (2006), o papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam extrapolados os seus espaços de atuação específica. Essas atribuições, conforme já foi referido, complementam e apoiam o processo de escolarização de alunos com deficiência que estão regularmente matriculados nas escolas comuns.

O espaço criado pela possibilidade de inclusão emerge sempre como um grande elo no qual podem ser verificadas experiências profundas de emancipação e valorização humana. Porém, isso só vai ocorrer verdadeiramente se forem consideradas e aceitas as necessárias transformações tanto da Educação Infantil, como na Educação Especial.

## 5. CONCLUSÕES

Com fins de realizar as considerações finais acerca das informações percebidas durante o processo de apresentação de dados, retoma-se a questão que norteou esta pesquisa:

**Quais concepções norteiam o processo de inclusão da criança pequena com necessidades educacionais especiais no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil segundo suas Mães, suas Educadoras na Educação Infantil e suas Professoras do Atendimento Educacional Especializado?**

Ao se propor a investigação do processo inclusivo 18 anos após a Declaração de Salamanca, inicialmente parecia que se iria discutir um tema amplamente debatido e já esgotado em possibilidades. Porém, na medida em que se é possível debruçar sobre leituras, práticas inclusivas já realizadas, e sobre os dados e concepções coletadas nessa pesquisa, percebe-se que, mesmo que os anos tenham se passado e as experiências nesse âmbito se multipliquem, ainda há questões a serem debatidas e, claro, novas demandas se estabelecem e antigas reflexões acerca do tema merecem ser resgatadas. O que está em consonância com o que segundo Alves (2007) ressalta, nos aponta para o fato de que os casos de inclusão sempre trazem consigo uma gama de novas necessidades e dúvidas. De algum modo vai ao encontro do que Guasselli (2005) afirma, quando comenta que a proposta da educação inclusiva é complexa, pois articula vários aspectos, entre os quais o autor faz destaque o tempo instituído e o tempo do aluno, o peso da aprendizagem formal em detrimento das habilidades do aluno, e o olhar do professor e dos demais alunos sobre as necessidades especiais.

O presente estudo trouxe concepções de inclusão que, muito embora a primeira vista pareçam heterogêneas, possuem elementos em comum. Elas sugerem, ainda, uma perspectiva inclusiva voltada para a possibilidade de socialização da criança pequena com necessidades educacionais especiais com “crianças normais”, e para a concepção de que estar em inclusão é o cumprimento de um direito. O que, num primeiro momento aparenta ser uma celebração, pode no decorrer do tempo, tornar-se a reafirmação de estigmas, preconceitos e de ações e

concepções que banalizam, reduzem e simplificam a complexidade do que é o processo inclusivo, especialmente para as crianças pequenas.

A família participa pouco do processo de inclusão de sua criança, isso tanto no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, quanto no Centro Municipal de Educação Infantil. Sua participação é reconhecida como importante para as participantes, mas os relatos sobre a prática não demonstram isso.

O professor do Atendimento Educacional Especializado é uma figura praticamente desconhecida das educadoras e, para as mães, não representa uma referencia considerável quando se tem dúvidas ou dificuldades.

Os CMEIs aparecem como instituições ainda despreparadas para atender com qualidade crianças pequenas que estão em inclusão, assim como as educadoras aparentam ser profissionais sem preparo e experiência para trabalhar com crianças pequenas com deficiência. Contudo, ainda que esse despreparo seja algo relatado pelas participantes, inclusive pelas próprias educadoras, há o reconhecimento, por parte das entrevistadas que essas profissionais se esforçam por fazer um bom trabalho e, no decorrer do tempo em que estão atendendo essas crianças já indicam modificações em suas ações e em suas concepções sobre a criança e sobre sua função enquanto profissionais da educação.

No que se refere ao despreparo dos CMEIs, foram indicadas pelas participantes, especialmente pelas educadoras, a falta de condições de acessibilidade, materiais e ambientes que não são adaptados e, condições que implicam em risco, inclusive para crianças que não tem nenhum tipo de necessidade especial ou alteração no desenvolvimento.

Sobre o trabalho das educadoras, chama atenção a queixa a respeito do número de crianças por turma, o que segundo grande parte das participantes é muito grande, o que dificultaria o atendimento de crianças com necessidade especial. Em vários momentos foi sugerido que se mantivesse uma professora extra, específica para cuidar da criança que está em inclusão. Também se percebe uma grande necessidade de as educadoras terem espaços para conversar e se informar sobre a inclusão na Educação Infantil e sobre as especificidades das crianças que atendem.

O processo de inclusão em si se mostra sendo realizado como ações isoladas e desestruturadas, com pouca relação entre os diversos sujeitos envolvidos (mães, crianças, educadoras, especialistas, professoras do AEE, comunidade etc.). No

caso, específico do trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil, também é possível inferir que a inclusão de bebês e de crianças pequenas não seguem um planejamento ou projeto apropriado, muito menos que se considerem aspectos como a promoção do desenvolvimento dessas crianças, a participação da família, apoio às educadoras, relação com a comunidade, por exemplo. O que parece contribuir para o sentimento de desamparo e despreparo das educadoras e de insegurança por parte das mães das crianças.

Quanto ao trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado, também parece ser necessário discutir e estabelecer de uma forma mais clara e profunda quais suas atribuições junto ao desenvolvimento global da criança pequena e sobre o que vem a ser o atendimento em estimulação/intervenção precoce. Sugere-se que isso seja realizado em equipe interdisciplinar - se possível – e, que seja baseado em modelos integrais de atendimento à criança e sendo considerada a participação da família nesse processo de promoção do desenvolvimento e de minimização de riscos e impactos.

Ainda que a inclusão não seja mais uma novidade dentro da área educacional, pois há muito vem sendo discutida, exposta e mesmo vivenciada, foi possível perceber que as educadoras dessa pesquisa não se mostraram afeitas ao tema, indicando um grande distanciamento do que venha a ser a experiência inclusiva.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas pelas entrevistadas e a desarticulação de conceitos e ações na construção do processo inclusivo, é consenso que para a criança pequena, estar instituição de Educação Infantil é algo imensamente positivo. Foi indicado pelas participantes que todas as crianças ganham com o processo inclusivo, em alguma instância, tanto as que têm necessidades educacionais especiais, quanto as que não têm. Contudo, as evoluções e transformações positivas que facilmente são vistas nas crianças que estão em inclusão também aparecem, em acordo com os relatos, como algo inerente ao fato de estarem na instituição, não resultado de planejamentos, discussões ou ações voltadas especificamente para a qualidade do processo inclusivo.

Desse modo, diante dos dados organizados na presente pesquisa, foram observadas como demandas a serem consideradas quando se pretende um processo inclusivo com qualidade, aquelas oriundas das necessidades de: a) se

observar e atuar na infância enquanto etapa crucial de desenvolvimento; b) do reconhecimento da importância dos contextos e suas relações; c) da consideração e discussão das novas concepções acerca da Inclusão; d) da consideração das transformações que vêm ocorrendo na Educação Infantil; e) da consideração das transformações que vêm ocorrendo na Educação Especial.

Por fim, ainda que o tema da Educação Inclusiva esteja longe de ser esgotado, especialmente no que compete à Educação Infantil, e diante de todas as informações oferecidas à análise e discussão nessa pesquisa, é possível considerar que esta Tese demonstrou:

- a) Que a inclusão de crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil ainda reflete diversas contradições e desencontros, sendo realizada de maneira simplificada no sentido do cumprimento de um direito, e tendo como foco a socialização desse alunado com crianças “normais” preterindo outras importantes funções interventivas precoces tão necessárias à promoção de um desenvolvimento amplo e saudável.**
- b) Que a experiência inclusiva, mesmo diante da realidade exposta nos contextos pesquisados, se mostra válida por ser uma ação que transgride o comum, pois proporciona novas reflexões, novas necessidades, dúvidas e significados, o que com certeza poderá gerar outras perspectivas e estratégias em prol da qualidade educacional e da promoção do desenvolvimento humano.**

Outrossim, sugere-se que todo processo inclusivo que vise atender a criança pequena com necessidades educacionais especiais considere:

- a) a construção de uma concepção de criança pequena ativa e em desenvolvimento;
- b) a discussão e ampliação da concepção de inclusão, especialmente no que se refere à Educação Infantil;
- c) a importância de uma abordagem de atendimento baseada nas relações e trocas mútuas entre os contextos nos quais a criança participa, direta ou indiretamente;
- d) as características e necessidades da família da criança que está em inclusão, tornando-a também agente mediadora da inclusão do filho;



- e) a identidade e o papel da educadora que trabalha no Centro Municipal de Educação Infantil e da professora do Atendimento Educacional Especializado, enquanto agentes mediadoras da inclusão na Educação Infantil;
- f) a inclusão também como um modo de intervenção precoce, na qual se previne e minimiza riscos e dificuldades, e promovendo o desenvolvimento humano.
- g) a adequação dos espaços das creches levando-se em consideração a realidade do atendimento, a quantidade de crianças atendidas, e as especificidades do público infantil que está em inclusão;
- h) a criação de cursos específicos que tratem da inclusão na primeira infância;
- i) que os cursos de formação inicial e os de formação continuada levem em conta a inclusão de uma criança real, e que possam ser organizados conforme a linguagem e a realidade prática profissional.
- j) que sejam feitas mais pesquisas para verificar como o desenvolvimento infantil vem sendo concebido, avaliado e promovido nesta faixa etária e em outros contextos de creche, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da criança pequena com necessidades especiais.
- k) de se aprofundar os estudos sobre de que modo a inclusão de bebês com necessidades especiais vem sendo tratada pelas educadoras, bem como de que forma esta inclusão contribui ou não para o desenvolvimento infantil dessas mesmas crianças;
- l) e, por fim, que as Universidades contribuam com projetos de pesquisa e de extensão para que conceitos importantes sejam re-significados dentro da Educação Infantil, da Educação Especial e do Ensino Inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- ALBADEJO, C. B., HURTADO, I. L. **Diagnóstico em Atención Temprana**. Minusval, Espanha, Número Especial - Atención Temprana, mar., 2003. CD ROM
- ALMEIDA, Patrícia de Souza. **Estimulação na Creche: Efeitos sobre o desenvolvimento e o comportamento da criança**. Tese (Doutorado em Neurologia). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP, 2009.
- ALMEIDA, C.S de. **O impacto de um programa de intervenção motora participativa ampliando oportunidades de desenvolvimento em bebês de até 18 meses em 03 contextos diferentes**. Tese (Doutorado Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ALT, Melissa dos Santos. BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. **Maternidade e depressão: impacto na trajetória de desenvolvimento**. Psicol. Estud. Vol. 13, nº 02, Maringá Abril/Junho, 2008.
- ALVES, Roberta C. P. **Percepções de Educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Pediátrica). Universidade de São Paulo, USP, 2006.
- ALVES, Ivone Montenegro. **A Estimulação Precoce e sua importância na Educação Infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ALVES, Denise de Oliveira. Os desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2008.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules).São Paulo: Robe, 1995.
- AMARO, D. G. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.

- AMBRÓZIO, C. R. **Participação de mães na avaliação do desenvolvimento do bebê com Síndrome de Down**, realizada pelo psicólogo na Estimulação Precoce. Dissertação (Mestrado em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- AMORIM, R.C.A.; LAURENTINO, G.E.C.; BARROS, K. M.F.T.; FERREIRA, A.L.P.R.; MOURA FILHO, A.G.; RAPOSO, M. C. F. **Programa de saúde da família: proposta para identificação de fatores de risco para o desenvolvimento neuropsicomotor**. Revista Bras. Fisioterapia, v. 13, nº 2, pg. 506-513, 2009.
- ANDRÉS, Maria de Jesus Sanz. **La Atención Temprana**. Minusval, Espanha, Número Especial- Atención Temprana, mar., 2003. CD ROM
- ANHÃO, P.P.G. **O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunidade). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, São Paulo – USP, 2009.
- ANJOS, A.M. *et al.* **Interações de bebês em creche**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 3, n. 9, p. 513-522, 2004.
- ANZANELLO, Jactiane. **Oportunidade de Estimulação, Desenvolvimento Motor e Desenvolvimento Social de crianças no primeiro ano de vida em diferentes contextos**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. **Novas crianças na Creche: O desafio da Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Avaliação e Formação de Professores). Universidade Estadual de Campinas, SP - UNICAMP, 2003.
- ARRIAGADA, I. **Nuevas familias para um nuevo siglo?** (Relatório publicado pela Comisión Económica para a América Latina y el Caribe). Chile, Cepal, 2000.
- ASPESI, Cristina de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane Farias. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Àderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano- tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 19-36.
- BARBA, Patrícia Carla de Souza Della; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; CARRASCO, Bianca Gonçalves. **Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento**. Paidéia, 13(26), 141-146, 2003.
- BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

BALTIERI, L., SANTOS, Denise Castilho C., GIBIM, Nathália Copoli, SOUZA, Carolina Tarcinalli, BATISTELA, Ana Carolina T., TOLOCKA, Rute Estanislava. **Desempenho motor de lactentes frequentadores de berçários em creches públicas.** Rev. paul. pediatr. vol.28 no.3, São Paulo set. 2010.

BARROS, K.M.F.T.; FRAGOSO, A.G.C.; OLIVEIRA, A.L.B. de; CABRAL FILHO, J.E.; CASTRO, R.M. de. **Influências do ambiente podem alterar a aquisição de habilidades motoras?** Uma comparação entre pré-escolares de creches públicas e escolas privadas. Arq. Neuropsiquiatria, 61 (2-A), pg. 170-175, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Persona, 1979.

BARTALOTTI, C. C. **Nenhum de nós é tão esperto como todos nós:** construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

BATISTA, Rosa. **O caráter educativo da creche:** um estudo de caso a partir da rotina. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

BENAVIDES, A. B. **Diagnóstico preconcepcional y prenatal de las deficiências.** In LÓPEZ-PÉREZ, J., NÚÑEZ, A.G.B. de la. Manual de Atención Temprana. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004.

BENINCASA, M. Chassot. **Educação especial e educação infantil:** uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BHERING, Eliana; NEZ, Tatiane Bombardelli de. **Envolvimento de pais em creche:** possibilidades e dificuldades de parceria. Psicologia: teoria e pesquisa. Jan-abril, 2002, vol. 18, n. 01, PP 063 – 073.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **A inserção de crianças pequenas na educação infantil:** um estudo sobre a perspectiva dos pais. In: 30ª ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED em CD-ROM, 2007.

- BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner**: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.
- BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação especial**. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v.2.n.3, 1995.
- BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil**: ressignificando a prática pedagógica. In ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP, Papirus: 2008.
- BÓGUS, Cláudia Maria; NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; MORAES, Denise Ely Belloto de; TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo. **Cuidados oferecidos pelas creches**: percepções de mães e educadoras. Revista Nutr., Campinas, 20(5), 499-514, set./out, 2007.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. **Interação mãe-filho portadora de deficiência**: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce. São Paulo, 1998. 146 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- BOLSANELLO, Maria Augusta; SILVA, Cristiane Ribeiro da. **No cotidiano das Creches o cuidar e o educar caminham juntos**. Interação, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 31 – 36, jan.-jun., 2002.
- BOLSANELLO, M.A. **Prevencion desde la escuela infantil**: desafios en la realidade brasileña. Revista Interuniversitária de Formacion del Profesorado, v. 65, n. 23/2, p. 73 -82, 2009.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BRASIL. **O Atendimento Educacional Especializado**: Formação Continuada para professores. 2007
- BRASIL. **Constituição Federal** de 1988 - Educação Especial .
- BRASIL. Lei nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**
- BRASIL. Lei nº 9394/96 – **LDBN** - Educação Especial.
- BRASIL. Lei nº 8069/90 - **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Educação Especial .

BRASIL. Lei nº 10.436/02 - **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.**

BRASIL. **Decreto Nº 186/08** - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094/07** - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/08** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/05** - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97** - Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 914/93** - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 3.956/01** – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/02** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/01** - Normal 0 21 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRAZELTON, T. B. **Ouvindo uma criança**. Martins Fontes: São Paulo, 1990.

BRAZELTON, T. Berry e GREENSPAN, I. Staley. **As necessidades essenciais das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAZELTON, T. B. **Momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. Martins Fontes: São Paulo, 2002, 2ª edição.

BRAZELTON, T. B.; CRAMER, B. G. **As primeiras relações**. Martins Fontes: São Paulo, 2002, 2ª edição.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos ainda mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Hereditariedade, ambiente e a questão

como? In BROFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos ainda mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. **Developmental Science in the 21st century:** Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. Social development, n.9 , v.1, p. 115 – 125, 2000.

BRONFENBRENNER, U. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In: Bolger, N., Caspi, A., Downey, G. & Moorehouse, M. (org.). **Persons in context.** New York: Cambridge University Press. 1988. p. 25-49.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S.L.; WACKS, T. D. (Org.). **Conceptualization and Assesment of Environment across the life span.** Washington DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: Damon, W. & Lerner, R. (Ed.). Handbook of child psychology. **Theoretical models of human development.** 5th, ed., New York: Wiley, 1998, p. 993-1028.

CARDOSO-BUCKLEY, Maria Cecília de Freitas. **Valores influenciando a visão do ser humano e pesquisa em educação especial: uma reflexão.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.17-22, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez., 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGER, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira:** alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol.36, n.127, jan.- abr, 2006.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde:** possibilidades interativas entre bebês. Dissertação (Mestrado em Educação Infantil), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CARO, Ignacio Avellanosa. **Los Problemas Emocionales.** Minusval, Espanha, Número Especial- Atención Temprana, mar.,2003.CD ROM.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. **Interação entre pares na Educação Infantil: Exclusão – Inclusão de crianças com deficiência intelectual.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2007.

- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, 3ª edição.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: editora Mediação, 2009, 9ª edição.
- CASTOLDI, Luciana. **A construção da paternidade desde a gestação até o primeiro ano do bebê**. Tese (Doutorado em Psicologia), 285 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.
- CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, nº80, setembro, 2002, p. 326-345.
- COLNAGO, Neucideia A. Silva. **Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com Síndrome de Down**. In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2008.
- COLNAGO, Neucideia A. Silva. **Orientação para pais de crianças com Síndrome de Down: elaborando e testando um programa de intervenção**. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2000.
- COLNAGO, N.A.S.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. **Orientação familiar para pais de crianças com Síndrome de Down**. Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde, n.2, p. 11-29,FFC-UNESP, Marília, 2004.
- CORREA, Maria Theresa de Oliveira. **Orientação para pais de crianças com Síndrome de Down: elaborando e testando um programa de intervenção** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília – DF, 2007.
- COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.
- CREPALDI, M. A; ANDREANI, G; HAMMES, P. S.; RISTOF, C. D.; ABREU, S. R. de. **A participação do pai nos cuidados da criança segundo a concepção das mães**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, nº3, p. 579-587, set/dez, 2006.
- CUEVAS, Pilar Gutiez. La Intervención Temprana - **Ámbitos de actuación: Educación, Escuela Infantil**. Revista Minusval, número especial, año XXIX, marzo 2003.



DELGADO, Fernando Mulas; MUELA, Sara Hernández. **Bases Neurobiológicas de la atención temprana**. In LÓPEZ-PÉREZ, J., NÚEZ, A.G.B. de la. Manual de Atención Temprana. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004.

DESSEN, M. A. **Estudando a família em desenvolvimento**: desafios conceituais e teóricos. Psicologia: ciência e profissão, 30, número especial, pg. 202-219, 2010.

DESSEN, M.A., BRAZ, M.P. A família e suas inter-relações e o desenvolvimento humano. In DESSEN, M.A. e COSTA-JUNIOR, A. L. (Orgs) **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras (pg. 113-131). Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 2007, 17 (36), 21-32.

DESSEN, M.A., TORRES, C. **Family and socialization factors in Brazil**: an overview. In LONNER, W.J., DINNEL, D.L., HAYES, S.A., SAHLER, D.N. (Eds) On line readings in psychology and culture (Union 13, chapter 2). Bellingham, Washington, Western Washington University, Centre for Cross-Cultural Research, 2002.

DEUTSCH, F.M. **Egalitarian relationships**. In REIS, H. e SPRECHER, S. (Eds), Encyclopedia of Human Relationships (pg.482-483), Londres, Sage, 2009.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

DÍAZ- HERRERO, A., MARTINEZ-FUENTES, M.T. **Prevencion y promocion del desarrollo infantil**: uma experiência en las Escuelas Infantiles. In Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado, Zaragoza (Espanha), agosto, 2009.

DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. **O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico**. Educar, Curitiba, n36, p 65-76, 2010. Editora UFPR.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC, 2005.

DRAGO, Rogério. **Educação infantil e educação inclusiva**: um olhar sobre o trabalho com crianças com deficiência. In ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP, Papirus: 2008.

DRAGO, Rogério. **Inclusão do bebê com deficiência na educação infantil**: um estudo exploratório-comparativo em dois municípios da grande vitória. Relatório da ANPAE, 2011.

EICKMANN, Sophie Helena; MACIEL, Adriana Maria S.; LIRA, Pedro Israel C.; LIMA, Marília de Carvalho. **Fatores associados ao desenvolvimento mental e motor de crianças de quatro creches públicas de Recife, Brasil**. Rev. paul. pediatr. vol.27 no.3 São Paulo set. 2009.

FAVERO, Maria Angela Bravo. **Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas**: relatos maternos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia, ciências e Letras, USP-Ribeirão Preto, 2005.

FERNANDES, M. Z. **Bebê e criança pequena**: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FERNANDES, M.Z.; BOLSANELLO, M.A.; MOREIRA, L. C. Inclusão começa no berço: perspectivas para discutir a inclusão em creches. In WEBER, L. N. D. (Org.) **Família e Desenvolvimento – Visões Interdisciplinares**, pg. 51-58, Curitiba, Editora Juruá, 2008.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FORMIGA, C. K.; PEDRAZZANI, E. S.; SILVA, F. P. dos Santos; LIMA, C. Daniela de. **Eficácia de um programa de intervenção precoce com bebês pré-termo**. Paidéia, 14 (29), 301-311, 2004.

FRANÇA, M. L. Pontes de. **Crianças cegas e videntes na educação infantil**: características da interação e proposta de intervenção. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Carlos, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. Considerações acerca da produção de artigos científicos em Educação Especial: uma análise da Revista de Educação Especial CE/UFSM. In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

- GALANO, M.M. Família e história: a história da família. In CERVENY, C.M. E BERTHOUD, C. M. (Orgs) **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa**. (pg 115-148). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. (Orgs.) **Educação especial: diálogo e pluraridade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- GAUY, Fabiana Vieira; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano- tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 53-70.
- GIL, Isidoro Candel. **Prevención desde el ámbito educativo: patologias no evidentes**. In LÓPEZ-PÉREZ, J., NÚEZ, A.G.B. de la. Manual de Atención Temprana. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004.
- GINÉ. C., GRÁCIA, M., VILASECA, R., BALCELLS, A. **Trabajar con las familias em atención temprana**. In Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza (Espanha), agosto, 2009.
- GOMES, C. A.; DUARTE, E. Jogo materno – infantis: estimulação essencial para a criança com paralisia cerebral. Estudos de Psicologia : Campinas, 26 (4), p.553 – 561, out./dez, 2009.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUASSELLI, Maristela Ruy Ferrari. **Dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- GURALNICK, M. J. **The effectiveness of early intervention**, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1997.
- GURALNICK, M. J. **Second-Generation research in the field of early intervention**. In: GURALNICK, M. J. (Org.). The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul. H. Brokes Publising, 2000.
- GURALNICK, M. J. **Efectividad de la atención temprana**. In: I CONGRESO NACIONAL DE ATENCIÓN TEMPRANA, 2002, Múrcia. Libro de Resúmenes do I Congresso Nacional de Atención Temprana, Múrcia: ATEMP, 2002. Disponível em: <<http://paidos.rediris.es/genysi>>. Acesso em: 16/06/2010.

- GURALNICK, M. J. **International perspectives on early intervention: a search for common ground.** Journal of Early Intervention, v. 30, n. 2, p. 90 – 101, 2008.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA. **Libro Blanco de la atención temprana.** Documentos 55/2000. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalia, 2000.
- HALPERN, et al. **Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida.** Jornal de Pediatria, vol. 76, nº 6, 2000.
- HANSEL, A. F. **Concepções paternas sobre o bebê com deficiências inserido em Programa de Estimulação Precoce, na Educação Especial.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- HANSEL, A. F. **Estimulação Precoce – uma breve intervenção em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais.** Tese de Doutorado (não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- HERRERO- DÍAZ, A., PÉREZ-LOPEZ, J., MARTINEZ-FUENTES, M. T. **Prevención en el ámbito de las poblaciones de riesgo sócio-ambiental.** In PÉREZ-LOPEZ, J., NÚÑEZ, A.G.B. de la. Manual de Atención Temprana. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. C P. I. H. (Orgs), p. 75-82, Araraquara- SP: Junqueira/Marin – CAPES, PROESP, 2008.
- JUAN-VERA, M.J.; PÉREZ-LÓPEZ, J. **El funcionamiento de un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT).** Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, v. 65, n. 23/2, p. 21- 38, 2009
- KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, nº41,p. 61-79, jul./set., 2011.
- KASSAR, M. C. M. **Uma leitura da Educação Especial no Brasil.** In GAIO, R., MENEGHETTI, R. (Orgs.) Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis, Vozes, 2004.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. **Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol.26, n.129, Set./Dez. 2006.

LORDELO, Eulina da Rocha; CHALHUB, Anderson Almeida; GUIRRA, Raquel Cardoso; CARVALHO, Claudio Seal. **Contexto e desenvolvimento cognitivo:** frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. Psicologia: Reflexão e crítica: 20 (2), 324-334, 2007.

LORDELO, Eulina da Rocha. **Educadores de Creche:** Concepções e Práticas. InterAção, Curitiba, v.2, p. 113 – 132, jan./dez. 1998.

LORDELO, Eulina da Rocha. **Ambiente de desenvolvimento humano:** uma reflexão a partir do contexto de creche. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência – a questão da inclusão social.** São Paulo em Perspectiva, 14 (2), p. 51 – 56, 2000.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Anderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano-** tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 90-112.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo José. TIPO DE CONHECIMENTO SOBRE INCLUSÃO PRODUZIDO PELAS PESQUISAS. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.1, p.53-70, Jan.-Abr., 2011.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; COSTA, Juvenal Soares Dias da; SAFORCADA, Enrique Teófilo; CUNHA, Melissa Dias da Costa. **Qualidade do ambiente e fatores**

**associados:** um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(3):710-718, mai-jun, 2004.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo:Cortez, 2003.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de Educadoras de Creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 17, nº 3, Set. 2001.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SOUZA, Dayana Coelho; BUGLIANI, Maria Aparecida Priolli. **Família e creche:** crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol.23 n.3, Jul-Set.,2007.

MELO, F.R.L.V.; FERREIRA, C.C.A. **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.121-140, jan.-abr. 2009.

MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática, p.92-122. Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2008.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP, Junqueira e Marin Editores, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** In Dossiê: Educação Inclusiva: das políticas às práticas educacionais. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. **Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MINUCHIM, S., LEE, W., SIMON, G. **Dominando a Terapia Familiar.** Porto Alegre, Artmed, 2008, 2ª edição.

- MOLINARI, J. S. de O; SILVA, M. de F. M. C.; CREPALDI, M. A. **Saúde e desenvolvimento da criança:** a família, os fatores de risco e as ações na atenção básica. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, nº 43, p 17-26, out/dez, 2005.
- MORAGAS, C. C. **Evaluación del desarrollo en atención temprana.** *Revista Interuniversitária de Formacion del Profesorado*, v. 65, n. 23/2, p. 39 - 55, 2009.
- MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M. A. e SEGER, R. G. **Ingresso e Permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco.** In *Dossiê: Educação Inclusiva: das políticas às práticas educacionais. Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, 2011.
- MORO, Catarina de Souza; GOMIDE, Paula Inez Cunha. **O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creches.** *Paidéia*, 13 (26), 171-180, 2003.
- MUELLER, Alessandra Bombarda. **Efeitos da Intervenção Motora em diferentes contextos no desenvolvimento da criança com atraso motor.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- NAZÁRIO, Roseli. **A boa creche do ponto de vista das professoras da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- NUEZ, A. G. B. de La. **Prevención en el ámbito de las poblaciones de riesgo biológico.** In LÓPEZ-PÉREZ, J., NÚEZ, A.G.B. de la. *Manual de Atención Temprana*. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004.
- ODOM, S. L. D. **Preschool inclusion:** what we know and where go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, v.20, nº 01, p.20-27, 2000.
- OLIVEIRA, F. de. **A criança e a infância nos documentos da ONU:** a produção da criança como “portadora de direitos” e a infância como capital humano do futuro. Tese de Doutorado: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al . **Construção da Identidade Docente:** Relatos de Educadores de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n 129, p. 547-571, set./dez, 2006.
- ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche:** construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010, 5ª edição.

- ORTIZ, Vanessa Kelven Buranelli; FAVARO, Juliana. **Identificação de fatores motivacionais que levam a família da criança a adesão ao tratamento terapêutico de crianças com deficiência.** Cadernos de Pós Graduação em distúrbios de desenvolvimento. São Paulo, volume 4, número 01, pg. 35-45, 2004.
- PACHECO, Ana Lúcia de B; DUPRET, Leila. **Creche: desenvolvimento ou sobrevivência?** Psicologia USP, São Paulo, v.15, n.3, p. 103-116, 2004.
- PAULA, A. R. de, CREDIDIO, E. B. Y.; ROCHA, E. F.; REGEN, Mina. **Enfrentando o desafio e criando estratégias:** a inserção de crianças com deficiências nas creches do município de São Paulo. Temas desenvolvimento, v.11, n.62, p.14-22, maio-jun,2002.
- PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 16, 3, p. 503-514, 2003.
- PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Famílias de crianças com síndrome de Down: Sentimentos, modos de vida e estresse parental.** Interação em Psicologia, Curitiba, jul/dez, 10(2), p. 183-194, 2006.
- PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **O que significa ter uma criança deficiente mental na família?** Educar em Revista, 23, 161-183, 2004.
- PEREIRA-SILVA, N.L. **Crianças pré-escolares com síndrome de Down e suas interações familiares.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2000.
- PEREIRA, Ana Maria T. Benevides. **Sintomas de estresse em educadores brasileiros.** Aletheia;(17/18):63-72, jan.-dez. 2003. Resumo.
- PÉREZ-LOPEZ, J. **Formación e investigación em Atención Temprana.** Revista Minusval, numero especial, año XXIX, marzo 2003.
- PÉREZ-LOPEZ, J. **Modelos explicativos del desarrollo aplicados a la atención temprana.** In LÓPEZ-PÉREZ, J.,NUEZ, A.G.B. de la. Manual de Atención Temprana. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004.
- PÉREZ-LOPEZ, J. **De la estimulación precoz a la atención temprana:** nuevas alternativas de actuación profissional. Anais do I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce. Curitiba, 2008.
- PÉREZ-LOPEZ, J. **Atención temprana:** nuevos retos en el siglo XXI. Revista Interuniversitária de Formacion del Profesorado, v. 65, n. 23/2, p. 39 - 55, 2009.



PESSOTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Educ/TAQ, 1984.

PINHEIRO, Maria Helena Câmara; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. A família como base. **Família e desenvolvimento: Visões Interdisciplinares.** WEBER, Lídia N. D. (Org). Curitiba, Juruá, 2008.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Silvia Helena. **Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção.** Estudos de Psicologia, Campinas, 25(3), 495-416 – julho-setembro, 2008.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da Creche: o que falam as crianças do berçário?** Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

RAPOPORT, A. **Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: apoio social e ingresso na creche.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAPOPORT, Andréa e PICCININI, César A. **A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena.** Estudos de Psicologia, Natal, v.9, n.3, p. 497 – 503, 2004.

RAPOPORT, Andréa e PICCININI, César A. **Concepções de Educadoras sobre a adaptação de Bebês à Creche.** Psicologia Teoria e Pesquisa, Brasília, v.17, n. 1, jan.-abr. 2001.

RIBEIRO, Augusta Morgado; SILVA, Rosa Resegue F. da; PUCCINI, Rosana Fiorini. **Conhecimentos e práticas de profissionais sobre desenvolvimento da criança na atenção básica à saúde.** Rev. paul. pediatri. vol.28, n. 2, São Paulo, jun., 2010.

RIBEIRO, R.M., SABÓIA, A.L., BRANCO C.H. e BREGMAN, S. Estrutura familiar: trabalho e renda. In KALOUSTIAN, S.M. (Org) **Família brasileira: a base de tudo** (pg. 135-158), São Paulo: Cortez, 1998.

ROCHA, E.A.C. Educação e Infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In ROCHA, E.A. C.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, Sp, Papyrus, 2008.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** In **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** RODRIGUES. D. (Org) São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David; LIMA - RODRIGUES, Luzia. **Formação de professores e inclusão:** como se reformam os reformadores? In Dossiê: Educação Inclusiva: das políticas às práticas educacionais. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, 2011.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **O bebê de risco e sua família:** o trabalho preventivo. Temas em Psicologia da SBP, vol. 11, nº 2, 2003.

ROGOFF, Bárbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ROMERO, M<sup>a</sup> Gracia Millá. **Atención Temprana:** Definición y Objetivos. Revista Minusval, numero especial, año XXIX, marzo 2003.

RORIZ, Ticiane Melo de Sá, AMORIM, Katia de Souza, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais:** múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. Psicologia USP, São Paulo, v.16, n.3, p. 167-194. 2005.

ROSSETTI – FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.115, mar. 2002.

SAMEROFF, A.J.; CHANDLER, M.J. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In HOROWITZ, M. F.D.; HETHERINGTON, S. e SIEGEL, G. (Ed.) **Review of child development research.** Chicago: University Chicago Press (vol. 4, p.187-244), 1975.

SAMEROFF, A.J. Development systems: contexts and evolution. In KESSEN, W (Ed.) History, theories and methods (Vol.01), p. 237 – 293, of MUSSEN, P.H. (ed), Handbook of child development. New York: Willey, 1983.

SAMEROFF, A.J.; FIESE, B.H. **Transactional regulation:** the development ecology of early intervention. In MEISELS, S. J.; SHONKOFF, J.P. (Eds) Handbook of early childhood intervention. Second edition, p. 135-159. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SAMEROFF, A.J.; FIESE, B.H. Transactional regulation and early intervention. In MEISELS, S. J.; SHONKOFF, J.P. (Eds) **Handbook of early childhood**

**intervention.** Second edition, p. 119-149. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación.** México: McGraw – Hill, 2ª edição, 1998.

SÁNCHEZ, P. A., MARTINEZ, M. R. e PEÑALVER, I. V. **A Psicomotricidade na educação infantil** – uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOS, Lana Ermelina da Silva dos; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. **A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola.** Rev. Bras. Enferm., Brasília, 2007, set-out, 60 (5), 524-529.

SANTOS, D.C.C.; TOLOCKA, R.E.; CARVALHO, J.; HERINGER L.R.C.; ALMEIDA, C.M.; MIQUELOTE, A.F. **Desempenho motor grosso e sua associação com fatores neonatais, familiares e de exposição à creche em crianças até três anos de idade.** Revista Bras. Fisioterapia, v. 13, nº 2, pg. 173-179, mar./abril, 2009.

SARAIVA, Marinês. Formação do Professor: Contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2008.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio. **Procurando indicadores de educação inclusiva:** as práticas dos professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), pp. 105-149, 2007, CIEd - Universidade do Minho.

SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2002.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel ; BRANDÃO, Suely de Barros. **Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SERRANO, A. M. Aspectos práticos e teóricos subjacentes às práticas centradas na família. In SERRANO, A.M. **Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce.** Porto: Porto Editora, 2007, p 23-44.

SIGOLO, S.R.R.L; OLIVEIRA, A. M.L.A. Relação família-escola e o processo de

inclusão escolar: subsídios para orientação familiar. In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2008.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. **Concepções de Educadoras infantis sobre o seu trabalho com bebês no cotidiano de Creches**. 86 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2003.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Intervenção Precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Anderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano- tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 152-170.

SCHMITERLÖW, C.de Linares Von. **El papel de la familia en atención temprana**. Minusval, número especial, p. 67-70, ano XXIX, marzo, 2003.

SCHMITERLÖW, C.de Linares Von; FERNANDEZ, T. Rodriguez. **Bases de la intervención familiar en atención temprana**. In LÓPEZ-PÉREZ, J.,NUEZ, A.G.B. de la. **Manual de Atención Temprana**. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SMITH, D.DEUTSCH. **Introduction to Special Education: teaching in an age of opportunity**. Person Education, 2004.

SOEJIMA, C. S. **Atenção e Estimulação Precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três de idade no ambiente de creche**. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOEJIMA, C. S. e BOLSANELLO, M. A. **Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n 43, p. 65-79, jan./mar., 2012.

SOUZA, N.N. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SPESSATO, Bárbara Coiro; VALENTINI, Nádia Cristina; KREBS, Ruy Jornada; BERLEZE, Adriana. **Educação Infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner**. Movimento, Porto Alegre, v15, n04, p 147-173 – outubro/dezembro de 2009.

SZYMANSKI, H. **Práticas Educativas Familiares**: A família como foco de atenção psicoeducacional. Rev. Estudos De Psicologia, 21(2), p. 5-16, PUC-Campinas, Maio/Agosto, 2004.

TJOSSEM, T. D. **Intervention Strategies for high risk infants and young children**. England: Oxford, 1976.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho. **O Olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança**. 198f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, 2001.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. **O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v.11 n.1, jan./fev. 2003.

VIEIRA, F. B. **Verso e reverso das mudanças nas famílias de camadas médias no DF**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, DF, 1998.

VITAL, M.R. **Inclusão na educação infantil**: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.

VITTA, Fabiana C. F. **Cuidado e Educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

VITTA, Fabiana C. F. de e EMMEL, Maria Luisa G. **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário**. Paidéia, v.14, n. 28, p. 177-189, maio-ago, 2004.

VITTA, Fabiana C. F. **A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, p.75-93, jan./abr. 2010.

VITTA, Fabiana C. F.; VITTA, Alberto de e MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

VOLPATO, Claudia F.; MELO, Suely Amaral. **Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu**: Reflexões Críticas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, nº 126, p. 723-745, set.-dez., 2005.

WEBER, L. N. D.; SANTOS, C. S. D. dos; BECKER, C.; SANTOS, T. P. dos. **Filhos em creche no século XXI e os sentimentos das mães.** Psicologia e Argumento, v.24, n.44, p.45-54, jan-mar, 2006.

WEBER, L.N.D. **Interações entre família e desenvolvimento.** In WEBER, L. N. D. (Org.) Família e Desenvolvimento – Visões Interdisciplinares, pg. 09-20, Curitiba, Editora Juruá, 2008.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Roteiro de Entrevistas – Mães

#### **Caracterização da Mãe da criança que está em inclusão**

1. Nome Completo
2. Idade
3. Escolaridade
4. Ocupação

#### **Caracterização da Família da criança que está em inclusão**

1. Composição familiar

	<b>Membro</b>	<b>Idade</b>	<b>M/F</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Ocupação</b>
01					
02					
03					
04					
05					
06					

2. Quem mora com a criança?
3. Qual é a renda mensal média da família?
4. Há mais algum caso de deficiência na sua família? Comente sua resposta.

#### **Caracterização da criança que está em inclusão**

1. Nome
2. Idade
3. Como é o seu filho?



4. A senhora saberia me dizer qual é o diagnóstico do seu filho?
5. Quando a senhora soube o diagnóstico dele o que pensou?
6. E hoje que seu filho está no CMEI como se sente?
7. Como você faz para saber se seu filho está se desenvolvendo bem?
8. Seu filho frequentou outra instituição antes de vir para esse CMEI? Qual?  
Comente sua resposta.
9. Desde quando seu filho frequenta este CMEI?
10. Por que a senhora decidiu matricular seu filho no CMEI?
11. Por que a senhora escolheu esse CMEI?
12. Qual é a turma que seu filho frequenta?
13. Quanto tempo por dia sua criança fica no CMEI?
14. Atualmente seu filho frequenta algum outro atendimento além do CMEI?  
Como é isso?
15. Como costuma ser a rotina da criança?
16. A senhora tem alguma dificuldade em atender sua criança?
17. Quando aparecem dúvidas sobre seu filho o que a senhora faz?
18. A senhora recebe ou já recebeu alguma orientação sobre como atender seu filho? Comente sua resposta.
19. Que tipo de atividades você e sua família costumam fazer com a criança?

### **Concepções sobre o processo inclusivo**

1. Dizer que essa criança está em inclusão o que significa para você?
2. Se alguém lhe perguntasse qual é o motivo de crianças com deficiência estarem frequentando o CMEI o que você diria?
3. Qual é a sua opinião sobre a inclusão nos CMEIs?
4. Como deveriam ser os CMEIs para atenderem bem os casos de inclusão?
5. Como a família da criança que tem deficiência pode ajudar na inclusão de seu filho?
6. Como devem ser as educadoras de CMEI para que atendam bem as crianças que estão em inclusão?
7. Como a professora do Atendimento Educacional Especializado pode contribuir com a inclusão no CMEI?

8. Que tipo de apoio a família da criança que está em inclusão precisa para atender bem seu filho?
9. Que tipo de apoio as educadoras de CMEI precisam para atender bem os casos de inclusão?
10. Você acha que os CMEIs estão preparados para atender crianças pequenas em inclusão? Comente sua resposta.
11. Você acha que as educadoras de CMEI estão preparadas para atender crianças pequenas em inclusão? Comente sua resposta.
12. Qual sua opinião sobre o trabalho das educadoras que atendem turmas de inclusão?
13. De que maneira acontece a participação da família no processo de inclusão do filho que está no CMEI? Qual sua opinião sobre isso?
14. Em sua opinião quais as maiores vantagens que a inclusão na Educação Infantil traz? Comente sua resposta.
15. Existiriam desvantagens na inclusão na Educação Infantil? Comente sua resposta.
16. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a inclusão da criança pequena no CMEI?

## **ANEXO B**

### **Roteiro de Entrevistas – Educadoras de CMEI**

#### **Caracterização da Educadora**

Nome Completo

Idade

Estado civil

Escolarização

- Possui alguma formação específica para trabalhar com crianças pequenas na Educação Infantil?
- Possui alguma formação específica na área da Educação Especial e Inclusiva?
- Você teve experiência como professora fora da Educação Infantil? Comente sua resposta.
- Você teve outras experiências como professora de turmas de inclusão antes dessa? Comente sua resposta.
- Você teve ou tem alguma ou experiência com pessoas com deficiência fora da área educacional? Como foi isso?

#### **Caracterização do Trabalho da Educadora e o processo inclusivo**

1. Qual é o seu horário de trabalho aqui no CMEI?
2. Qual é a turma que você atende atualmente?
3. Quanto tempo faz que você está atendendo essa turma?
4. Você divide o atendimento da turma com alguém? Como é isso?
5. Como costuma ser sua rotina aqui na creche?
6. Você costuma planejar o atendimento dessa turma? Como é isso?
7. Como é a criança que está em inclusão na sua turma?
8. Há quanto tempo você atende essa criança?
9. Quando você soube que iria atender essa criança o que pensou? Comente sua resposta.

10. E, hoje que você já a conhece, como se sente ao atendê-la? Comente sua resposta.
11. Como você faz para saber se essa criança está se desenvolvendo bem?
12. Como é o seu trabalho com essa criança que está em inclusão?
13. Você tem alguma dificuldade em atendê-la? Comente sua resposta.
14. Quando você tem dúvidas ou dificuldades sobre essa criança o que você faz? Comente sua resposta?
15. Você recebe ou recebeu algum tipo de orientação sobre como atender essa criança? Comente sua resposta.

### **Concepções sobre o processo inclusivo**

16. Dizer que essa criança está em inclusão o que significa para você?
17. Se alguém lhe perguntasse qual é o motivo de crianças com deficiência estarem frequentando o CMEI o que você diria?
18. Qual é a sua opinião sobre a inclusão nos CMEIs?
19. Como deveriam ser os CMEIs para atenderem bem os casos de inclusão?
20. Como a família da criança que tem deficiência pode ajudar na inclusão de seu filho?
21. Como devem ser as educadoras de CMEI para que atendam bem as crianças que estão em inclusão?
22. Como a professora do Atendimento Educacional Especializado pode contribuir com a inclusão no CMEI?
23. Que tipo de apoio a família da criança que está em inclusão precisa para atender bem seu filho?
24. Que tipo de apoio as educadoras de CMEI precisam para atender bem os casos de inclusão?
17. Você acha que os CMEIs estão preparados para atender crianças pequenas em inclusão? Comente sua resposta.
18. Você acha que as educadoras de CMEI estão preparadas para atender crianças pequenas em inclusão? Comente sua resposta.
19. Qual sua opinião sobre o trabalho das educadoras que atendem turmas de inclusão?

20. De que maneira acontece a participação da família no processo de inclusão do filho que está no CMEI? Qual sua opinião sobre isso?
21. Em sua opinião quais as maiores vantagens que a inclusão na Educação Infantil traz? Comente sua resposta.
22. Existiriam desvantagens na inclusão na Educação Infantil? Comente sua resposta.
23. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a inclusão da criança pequena no CMEI?

## **ANEXO C**

### **Roteiro de Entrevistas – Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

#### **Caracterização da Professora do AEE**

Nome Completo

Idade

Estado civil

Escolarização

- Possui alguma formação específica para trabalhar com crianças pequenas?
- Possui alguma formação específica para trabalhar com Educação Especial e Inclusiva?
- Possui alguma formação específica para trabalhar como professora do AEE?
- Há quanto tempo você trabalha na educação?
- Antes de trabalhar como professora do AEE você teve outras experiências na área de Educação Infantil? Como foi isso?
- Antes de trabalhar como professora do AEE você teve outras experiências na área de Educação Especial ou Inclusiva? Como foi isso?
- Teve ou tem alguma outra experiência com pessoas com deficiência fora da área educacional? Como foi isso?

#### **Caracterização do Trabalho do AEE**

1. Qual é o seu horário de trabalho no AEE?
2. Quanto tempo faz que você está trabalhando como professora do AEE?
3. Como é o seu trabalho no AEE?
4. Quais as maiores diferenças entre o AEE para o Ensino Fundamental e o AEE para a Educação Infantil?
5. Quantos alunos você atende no AEE? Quantos são da Educação Infantil e quantos são do Ensino Fundamental?
6. Quanto tempo faz que você atende essa criança no AEE?
7. Quando você soube que iria atender essa criança pequena o que pensou? Comente sua resposta.

8. E, hoje que você já a conhece, como se sente ao atendê-la? Comente sua resposta.
9. Como você faz para saber se essa criança está se desenvolvendo bem?
10. Como é o seu trabalho com essa criança que está em inclusão?
11. Você tem alguma dificuldade em atendê-la? Comente sua resposta.
12. Quando você tem dúvidas ou dificuldades sobre essa criança o que você faz? Comente sua resposta?
13. Você recebe ou recebeu algum tipo de orientação sobre como atender essa criança? Como é isso?
14. Você sabe quais outros serviços essa criança frequenta além do CMEI?

### **Concepções sobre o processo inclusivo**

15. Dizer que essa criança está em inclusão o que significa para você?
16. Se alguém lhe perguntasse qual é o motivo de crianças com deficiência estarem frequentando o CMEI o que você diria?
17. Qual é a sua opinião sobre a inclusão nos CMEIs?
18. Como deveriam ser os CMEIs para atenderem bem os casos de inclusão?
19. Como a família da criança que tem deficiência pode ajudar na inclusão de seu filho?
20. Como devem ser as educadoras de CMEI para que atendam bem as crianças que estão em inclusão?
21. Como a professora do Atendimento Educacional Especializado pode contribuir com a inclusão no CMEI?
22. Que tipo de apoio a família da criança que está em inclusão precisa para atender bem seu filho?
23. Que tipo de apoio as educadoras de CMEI precisam para atender bem os casos de inclusão?
24. Você acha que os CMEIs estão preparados para atender crianças pequenas em inclusão? Comente sua resposta.
25. Você acha que as educadoras de CMEI estão preparadas para atender crianças pequenas em inclusão? Comente sua resposta.
26. Qual sua opinião sobre o trabalho das educadoras que atendem turmas de inclusão?
27. De que maneira acontece a participação da família no processo de inclusão do filho que está no CMEI? Qual sua opinião sobre isso?

28. Em sua opinião quais as maiores vantagens que a inclusão na Educação Infantil traz? Comente sua resposta.
29. Existiriam desvantagens na inclusão na Educação Infantil? Comente sua resposta.
30. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a inclusão da criança pequena no CMEI?



## ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Mães

Eu, Nelly Narcizo de Souza, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), convido-o (a), a participar do processo de coleta de dados de minha Tese de Doutorado, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello. Esta pesquisa que tem como título *“Inclusão Escolar da Criança Pequena com Necessidades Especiais: Concepções de Mães, de Educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado”* possui como objetivo maior descrever as concepções de pais e educadores sobre o processo de inclusão da criança pequena com deficiência no contexto educacional infantil, especificamente na creche. A relevância dessa pesquisa está em contribuir com futuros estudos e ações que tratem da inclusão da criança pequena com deficiência em ambiente de creche, evidenciando necessidades e possibilidades para um bom atendimento.

A sua participação acontecerá através do seu consentimento em responder algumas perguntas por meio de questionário e entrevista a ser gravada em áudio, no ambiente da creche, em dia e horário previamente marcados. Responder a eles não apresenta nenhum tipo de risco à criança, a seus familiares ou a quem a atende na Creche. O seu nome, bem como o da criança, ou quaisquer dados que possam identificá-los, não serão utilizados. A sua participação é absolutamente voluntária, não remunerada e a pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento. A sua recusa, em participar da pesquisa, não trará qualquer penalidade ou prejuízo ao atendimento da criança. Você também poderá desistir da participação a qualquer momento. Os resultados da presente pesquisa serão divulgados à instituição após a defesa da Tese, em data a ser agendada. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido com a pesquisadora principal, pelos telefones (41) XXXX XXXX e (41) XXXX XXXX.

Nelly Narcizo de Souza

Maria Augusta Bolsanello, Dra.

Pesquisadora Principal - Doutoranda

Prof<sup>a</sup> Pesquisadora Orientadora

Eu.....

, abaixo assinado, declaro através deste documento o meu consentimento em

participar da pesquisa intitulada *“Inclusão Escolar da Criança Pequena com Necessidades Especiais: Concepções de Mães, de Educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado”*

Declaro ainda, que estou ciente de seu objetivo e métodos, bem como de meus direitos ao anonimato e a desistir da mesma a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

..... RG:.....

Assinatura participante da pesquisa

## **ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Educadores da Educação Infantil**

Eu, Nelly Narcizo de Souza, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), convido-o (a), a participar do processo de coleta de dados de minha Tese de Doutorado, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello. Esta pesquisa que tem como título *“Inclusão Escolar da Criança Pequena com Necessidades Especiais: Concepções de Mães, de Educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado”* possui como objetivo maior descrever as concepções de pais e educadores sobre o processo de inclusão da criança pequena com deficiência no contexto educacional infantil, especificamente na creche. A relevância dessa pesquisa está em contribuir com futuros estudos e ações que tratem da inclusão da criança pequena com deficiência em ambiente de creche, evidenciando necessidades e possibilidades para um bom atendimento.

A sua participação acontecerá através do seu consentimento em responder algumas perguntas por meio de entrevista a ser gravada em áudio, no ambiente da creche, em dia e horário previamente marcados. Responder a elas não apresenta nenhum tipo de risco à criança, à família, a você ou a outras pessoas que trabalham na creche. O seu nome, bem como o da criança, ou quaisquer dados que possam identificá-los, não serão utilizados. A sua participação é absolutamente voluntária, não remunerada e a pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento. A sua recusa, em participar da pesquisa, não trará qualquer penalidade ou prejuízo para você, ao seu trabalho ou ao atendimento da criança. Você também poderá desistir da participação a qualquer momento. Os resultados da presente pesquisa serão divulgados à instituição após a defesa da Tese, em data a ser agendada. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido com a pesquisadora principal, pelos telefones (41) XXXX XXXX e (41) XXXX XXXX.

Nelly Narcizo de Souza  
Pesquisadora Principal - Doutoranda

Maria Augusta Bolsanello, Dra.  
Prof<sup>a</sup> Pesquisadora Orientadora

Eu.....  
, abaixo assinado, declaro através deste documento o meu consentimento em participar da pesquisa intitulada *“Inclusão Escolar da Criança Pequena com Necessidades Especiais: Concepções de Mães, de Educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado”* a ser realizada nesta instituição.

Declaro ainda, que estou ciente de seu objetivo e métodos, bem como de meus direitos ao anonimato e a desistir da mesma a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

..... RG:.....

Assinatura do educador participante da pesquisa

## **ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professores do Atendimento Educacional Especializado**

Eu, Nelly Narcizo de Souza, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), convido-o (a), a participar do processo de coleta de dados de minha Tese de Doutorado, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello. Esta pesquisa que tem como título *“Inclusão Escolar da Criança Pequena com Necessidades Especiais: Concepções de Mães, de Educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado”* possui como objetivo maior descrever as concepções de pais e educadores sobre o processo de inclusão da criança pequena com deficiência no contexto educacional infantil, especificamente na creche. A relevância dessa pesquisa está em contribuir com futuros estudos e ações que tratem da inclusão da criança pequena com deficiência em ambiente de creche, evidenciando necessidades e possibilidades para um bom atendimento.

A sua participação acontecerá através do seu consentimento em responder algumas perguntas por meio de entrevista a ser gravada em áudio, no ambiente de trabalho, em dia e horário previamente marcados. Responder a elas não apresenta nenhum tipo de risco à criança, à família, a você ou a outras pessoas que trabalham com você. O seu nome, bem como o da criança, ou quaisquer dados que possam identificá-los, não serão utilizados. A sua participação é absolutamente voluntária, não remunerada e a pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento. A sua recusa, em participar da pesquisa, não trará qualquer penalidade ou prejuízo para você, ao seu trabalho ou ao atendimento da criança. Você também poderá desistir da participação a qualquer momento. Os resultados da presente pesquisa serão divulgados à instituição após a defesa da Tese, em data a ser agendada. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido com a pesquisadora principal, pelos telefones (41) XXXX XXXX e (41) XXXX XXXX.

Nelly Narcizo de Souza  
Pesquisadora Principal - Doutoranda

Maria Augusta Bolsanello, Dra.  
Prof<sup>a</sup> Pesquisadora Orientadora

Eu.....

, abaixo assinado, declaro através deste documento o meu consentimento em participar da pesquisa intitulada *“Inclusão Escolar da Criança Pequena com Necessidades Especiais: Concepções de Mães, de Educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado”*

Declaro ainda, que estou ciente de seu objetivo e métodos, bem como de meus direitos ao anonimato e a desistir da mesma a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

..... RG:.....

Assinatura do professor participante da pesquisa